La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas[1]

Documento de Trabajo

Luis Enrique López y Wolfgang Küper[2]
Cooperación Técnica Alemana (GTZ)

Febrero 2000

---

[1] Los puntos de vista emitidos en este documento son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen a la institución a la que pertenecen ni a los proyectos que asesoran; menos aún a sus contrapartes.

[2] L.E. López es, desde 1996, Asesor Principal del PROEIB Andes (Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos), de una red de universidades, ministerios y organizaciones indígenas de la subregión andina y con sede en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. W. Küper es Asesor Principal del PROFORMA (Proyecto de Formación Docente) que apoya la reforma de los centros de formación docente desde el Ministerio de Educación del Perú.

La educación intercultural bilingüe en América Latina:
balance y perspectivas

Documento de Trabajo

Luis Enrique López y Wolfgang Küper
Cooperación Técnica Alemana (GTZ)

Resumen Ejecutivo

1. El documento presenta una visión sintética de lecciones aprendidas y resultados de experiencias diversas llevadas a cabo en la región, sobre todo, en las dos últimas dos décadas, en el marco de lo que ahora se conoce como educación intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural, con el propósito de poner de relieve las estrategias que, tanto desde los Estados como desde la sociedad civil, se han venido implementando para dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos indolatinoamericanos, hombres y mujeres, pertenecientes a algunos de los pueblos indígenas que habitan en los países latinoamericanos.

2. El texto comienza con una revisión de la presencia indígena latinoamericana, a partir de la situación multiétnica, pluricultural y multilingüe que caracteriza a la región. Se ofrecen datos demográficos y sociolingüísticos sobre países y pueblos indígenas de la región, precisando que se está ante, por lo menos, entre 400 a 500 idiomas amerindios diferentes y frente a 40 o 50 millones de pobladores indígenas en la región. También se ofrece un resumen general de la problemática educativa, característica de las áreas de concentración indígena en América Latina, la misma que presenta aún serios déficits tanto en términos de cobertura y de eficiencia interna del sistema educativo, como de la calidad de los servicios ofrecidos a los educandos indígenas.

3. Sobre esta base, la comunicación identifica a lo largo del siglo XX el surgimiento de políticas y propuestas educativas bilingües. Tales políticas y propuestas bilingües estuvieron dirigidas a lograr, primero, la asimilación de las poblaciones indígenas y, posterior y más recientemente, la inclusión de las mismas en la construcción sociopolítica actual de los Estados latinoamericanos, desde una perspectiva de reconocimiento pluralista de la diversidad étnica, sociocultural y lingüística inherentes a la región.

4. La educación intercultural bilingüe (EIB) es identificada como el producto de esta reflexión y de los avances políticos y sociopedagógicos latinoamericanos desarrollados a la par que, y a menudo junto con, la organización y el movimiento indígenas en la región, de ahí que su involucramiento en la gestión de los programas de esta índole, así como en la planificación y conducción de los mismos, sea creciente y contribuya de manera decisiva a la calidad de los programas.

5. La EIB -o algunas de las otras formas que con ella comparten similares principios y puntos de vista: la educación bilingüe intercultural, la etnoeducación o la educación indígena- se desarrolla en la actualidad, hasta donde tenemos noticias, en 17 países de la región, por lo general, al amparo de una nueva y progresista legislación educativa, y nacional en general, que reconoce derechos lingüísticos y culturales diversos de los pueblos indígenas. En este marco, 11 Estados nacionales latinoamericanos han modificado sus constituciones para aceptar legalmente su carácter diverso y heterogéneo en lo cultural y se reconocen ahora como pluri o multiétnicos, en claro reconocimiento de los pueblos indígenas que habitan en los territorios de tales países, situación que plantea un verdadero desafío a los sistemas educativos.

6. La EIB en la actualidad se ve reforzada por una legislación y acuerdos internacionales que la respaldan y que le dan un nuevo sentido en el marco de una creciente afirmación democrática en la región y de una consecuente descentralización política y administrativa que afecta favorablemente el desarrollo de los programas educativos dirigidos a poblaciones subalternas, como son las indígenas.

7. La EIB no constituye en la práctica un modelo monolítico o una estrategia única y homogénea que orienta el desarrollo educativo en áreas indígenas. Comprende más bien proyectos y programas de índole y cobertura diversas en aplicación tanto desde los propios ministerios de educación y sus dependencias regionales o locales, como también desde organismos no gubernamentales y organizaciones indígenas. Las formas específicas que la EIB toma guarda relación con las características sociolingüísticas y socioeducativas de las comunidades en las que se aplica, así como con las necesidades de los educandos y las expectativas de los padres y madres de familia y con la mayor o menor sensibilidad desarrollada frente a los pueblos indígenas.

8. La EIB puede tomar desde la forma de un proyecto focalizado y dirigido a una población determinada, implementado desde una organización no gubernamental (ONG) con o sin la participación de una organización indígena hasta constituirse en un programa de cobertura regional o nacional en uno o más territorios indígenas y estar bajo la conducción del Estado, como parte de sus programas compensatorios. Excepcionalmente, puede también constituir ya sea todo un subsistema o una suerte de sistema educativo paralelo, como en los casos de México y Ecuador.

9. Se cuenta ahora con suficientes evidencias empíricas que dan fe de las ventajas de la EIB tanto para el desarrollo cognitivo de los educandos como respecto de su desarrollo afectivo. Tales resultados son producto de la evaluación de proyectos y programas desarrollados en las tres últimas décadas, particularmente en programas llevados a cabo en los países con mayor presencia indígena en la región: México, Guatemala, Ecuador, Perú y

Bolivia. Complementa ahora esta perspectiva información resultante de una evaluación reciente llevada a cabo en Colombia.

10. Los resultados obtenidos en la región coinciden con o corroboran hallazgos producto de la investigación en contextos y con educandos bilingües de otras partes del mundo que dan cuenta de ventajas de la educación bilingüe cuando se la compara con la submersión tradicional a la que aun se somete, en muchas partes, a muchos niños y niñas indígenas, desde la educación homogeneizante en el idioma hegemónico. Tales hallazgos dan cuenta también de aspectos fundamentales igualmente presentes en la reflexión y en la planificación de la EIB latinoamericana, entre los que se encuentran: la estrecha relación entre el desarrollo de la lengua de uso predominante del educando y los logros que éste alcanza en el aprendizaje de una segunda lengua, lo que determina que a mayor tiempo invertido en el desarrollo escolar de la primera lengua le corresponda un mejor aprendizaje y uso de la segunda lengua; la existencia de un nivel umbral mínimo de desarrollo lingüístico que supone un mínimo de 7 u 8 años de escolaridad bilingüe para consolidar las competencias idiomáticos de los educandos en sus dos lenguas; así como la importancia del involucramiento y la participación de los padres y madres de familia en el proceso de bilingüización de sus hijos e hijas.

11. El documento considera que la EIB, junto con la educación popular, constituye una de las importantes contribuciones hechas durante los últimos tiempos, al desarrollo educativo latinoamericano y, por ello, postula que sus planteamientos y estrategias deberían trascender el ámbito indígena para impregnar la educación latinoamericana en su conjunto.

12. Desde la perspectiva señalada en el párrafo anterior, resulta imperativo para la EIB involucrar también a la población hispano parlante mayoritaria así como a los miembros de otras minorías étnicas, de manera de asegurar, desde la educación, la instauración de regímenes y modalidades educativos que guarden consonancia con los cambios que experimenta el continente y que se encaminan a la construcción de sociedades más democráticas y respetuosas de la diversidad étnica, cultural y lingüística que las caracteriza. Afortunadamente, esto ha comenzado a ocurrir, por lo menos, en el plano de la legislación y del reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales indígenas, así como también a través de la implementación de algunos proyectos e innovaciones resultantes de intereses y motivaciones por lo general de instituciones privadas (centros educativos privados y proyectos universitarios o de ONGs).

13. El documento identifica un conjunto de contribuciones que la aplicación de la EIB ha hecho a la educación latinoamericana en su conjunto. Entre ellas cabe destacar: el énfasis en el reconocimiento de las necesidades básicas de aprendizaje de colectividades específicas, la orientación hacia la diversificación o descentralización curricular, la relación entre el reforzamiento de la primera lengua y el aprendizaje de una segunda en contextos

bilingüismo, la aplicación del concepto de interculturalidad, la orientación hacia la práctica, la orientación hacia el educando y el papel de la participación comunitaria.

14. El documento concluye con una agenda mínima de siete puntos a los cuales la EIB debe dedicar su atención, con vistas a incrementar la calidad de los programas de esta índole, así como a hacer más evidentes sus ventajas. Entre ellos se incluye: avanzar con la propuesta de interculturalidad para todos y pasar también a una operativización pedagógica de esta propuesta; avanzar también en la operativización de las políticas educativas hoy vigentes que favorecen a la EIB, traduciéndolas en programas integrantes de los planes de educación pública a los que se le asigne los recursos nacionales necesarios para su desenvolvimiento y avance; consolidar la aplicación de la EIB, desde una perspectiva descentralizada y de mantenimiento y desarrollo de las lenguas y culturas subalternas; promover las lenguas y culturas indígenas, propiciando condiciones que aseguren su reproducción y desarrollo también más allá del ámbito escolar; y, finalmente, atender la formación de cuadros profesionales capaces de llevar adelante las tareas propuestas, particularmente de maestros y maestras indígenas así como de investigadores y planificadores pertenecientes a estos pueblos.

15. El documento concluye reiterando la necesidad de extender los beneficios y cobertura de la EIB, también hacia los estudiantes de las sociedades hegemónicas latinoamericanas y comenzando por la puesta en vigor de la perspectiva de *interculturalidad para todos* que ya muchos países han adoptado en su legislación, pues se considera que sólo de esta manera se podrá contribuir a una mayor participación indígena y a una igualmente mayor democratización de la región. En este marco se reconoce que, frente a una histórica actitud intercultural de las poblaciones indígenas, derivadas de su propia subalternidad y de su necesidad de sobrevivencia en un contexto que les es todavía adverso, los sectores hegemónicos latinoamericanos se han caracterizado más bien por su vocación excluyente y negadora de la diversidad, particularmente cuando éste se refiere a poblaciones y culturas subalternas como las indígenas. De ahí que resulte imperativo buscar o crear mecanismos también desde los sistemas educativos que contribuyan a un cambio profundo de mentalidad.

16. Se considera que sólo en la medida que las sociedades latinoamericanas, en su conjunto, sean respetuosas de las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas y logren superar la intolerancia y el racismo que las caracteriza, se habrá asegurado la supervivencia indígena y la de las otras colectividades étnico-culturales minoritarias que habitan en el continente. De igual forma, sólo así se habrá aprovechado creativamente la diversidad que desde siempre ha caracterizado a la región como un recurso capaz de contribuir también a su desarrollo sustentable. La EIB es vista como instrumento capaz de contribuir a tal necesario fin y de esta manera convertirse de educación compensatoria en una educación de calidad.

Introducción

El trabajo que presentamos a continuación tiene como fin, de un lado, situar la EIB y, de otro, intentar un balance de su aplicación en el continente, con vistas a contribuir tanto a la formulación de políticas educativas en contextos multilingües, pluriculturales y multiétnicos. Para ello se recurre inicialmente a información tanto contextual como histórica.

El trabajo comprende seis partes. La primera está dedicada a la caracterización global del multilingüismo indolatinoamericano, base sobre la cual, en una segunda parte, se hace una somera presentación de la situación indígena en la región. En la parte tres, se intenta caracterizar la EIB, a partir de una breve revisión histórica de la educación latinoamericana, en lo que hace a la atención de las poblaciones indígenas. La cuarta parte, en cambio, aborda algunos de los resultados principales logrados con la aplicación de programas educativos bilingües en la región, para, en la quinta, centrarse en algunas de las contribuciones principales que la EIB ha hecho a la pedagogía latinoamericana en general. A manera de conclusión, en la sexta parte, se identifican algunos de los problemas principales que es menester aún resolver.

Como se podrá entender, no es fácil intentar un balance global de una innovación educativa que, como la EIB, de un lado, tiene ya cierta tradición en el continente y, de otro lado y derivado de sus varias décadas de aplicación, toma diversas formas y modalidades según los contextos sociohistóricos y sociolingüísticos en los cuales se ha desarrollado. Por eso, esta comunicación se ve, a menudo, en la necesidad de abstraerse de situaciones particulares para intentar trazar las líneas gruesas que dan sentido y caracterizan a esta nueva forma de hacer educación en la región.

En la preparación de este trabajo hemos recurrido a artículos anteriores nuestros publicados tanto en la región como fuera de ella. Así, los capítulos I a IV toman como base trabajos publicados en los últimos tres años por L.E. López y los capítulos V y VI parten, fundamentalmente, de formulaciones iniciales de W. Küper. Los extractos de los trabajos ya publicados que utilizamos en esta comunicación han sido ampliamente actualizados y complementados.

Como se verá, en cada capítulo hemos optado por presentar los argumentos y puntos de vista sobre la EIB, agrupándolos por bloques temáticos enumerados sucesivamente. Asimismo, hemos creído conveniente, con fines únicamente

pedagógicos, orientar al lector subrayando aquellas frases o segmentos de cada texto que, a nuestro juicio, mejor resumen el argumento en cuestión.

El propósito que perseguimos con la elaboración de este documento no es otro que el de contribuir a la discusión sobre la evaluación de la década posterior a la Conferencia Mundial de Educación para Todos y de esta manera propiciar la inclusión de la temática indígena y de la EIB en la agenda de tan importante discusión. Una primera versión de este documento fue entregado en Santo Domingo, República Dominicana, los días 10 y 11 de febrero, con ocasión de la Reunión de las Américas. Quisiéramos finalmente invitar a los lectores a que aporten al enriquecimiento de este documento con información y puntos de vista complementarios que lo enriquezcas, pues, como se comprenderá no es fácil dar cuenta de una situación tan diversa y compleja como la que caracteriza a la región en su conjunto.

Cochabamba y Lima, febrero 2000.

Luis Enrique López
lelopez@proeibandes.org

Wolfgang Küper
wkuper@minedu.gob.pe

I. EL MULTILINGÜISMO INDOLATINOAMERICANO Y LA EDUCACION DE LA POBLACION INDÍGENA[1]

“La escuela que hemos conocido antes nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos, teníamos miedo de equivocarnos, nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trató con afecto y cariño... En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no entendíamos, quienes sabían algunas palabras en castellano alguito podían entender... Había profesores de origen campesino... que no hablaban en las clases en sus idiomas originarios: unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado”

Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia, 1991[2]

“El sistema de educación del que hemos sido siervos en tantos años nos ha hecho frágiles y por lo tanto seriamente vulnerables a los distintos riesgos y provocaciones. [Por eso] el Consejo Regional Indígena se ha ocupado desde hace 18 años de formular una propuesta para la educación que sea propia. Nuestro modelo de educación es una invitación a la paz, es un camino a la convivencia. La fuerza de nuestro entusiasmo y convicción está en que nuestro currículo es formulado por los sabios de cinco siglos de resistencia que están en las montañas sagradas, en las estrellas, en las lagunas, en la niebla de las noches, en las mañanas de sol o en las tardes del ocaso, en los animales y sobre todo en la tierra, que explica o interpreta estos acontecimientos”
.

Jesús Enrique Piñacué, senador nasa colombiano,[3]

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales serranas y altiplánicas y a las selvas y llanos, por lo general reducto de las poblaciones indígenas, el sistema educativo vigente en la mayoría de países latinoamericanos dio rienda suelta a la labor civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo, por ende, las instituciones y manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países de la región buscaban precisamente contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los estados nacionales latinoamericanos. Para un proyecto tal, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar.[4] Tan cierta fue esta situación que, en las décadas del ’30 y el ’40, estas campañas fueron ejecutadas a través

de las así denominadas brigadas de *culturización* indígena, como si únicamente la impuesta mereciese la denominación de *cultura*. Y es que inicialmente el establecimiento de una modalidad educativa ad hoc para la población indígena de la región se rigió por su espíritu paternalista y su orientación compensatoria y homogeneizante.

La situación es ahora diferente. De un lado, porque, pese a los acelerados procesos de aculturación y del avance de un sistema educativo uniformizador en los territorios indígenas y en aquellos lugares en los cuales las lenguas indígenas son idiomas de uso predominante, la persistencia de lo indígena es tal que su presencia es no sólo innegable sino incluso más obvia que antes, aun en países en los cuales ésta no era siquiera percibida y relegada a una práctica invisibilidad. Tal situación ha determinado que un número cada vez más creciente de países de la región reconozca su carácter multiétnico y haga alusión a la deuda histórica que tienen las naciones criollas frente a las primeras naciones que poblaron el continente y sobre cuyo sojuzgamiento se constituyeron los actuales Estados nacionales. Ello ha determinado que ahora las constituciones de por lo menos 11 países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconozcan y acepten su pluri o multiculturalidad y que algunos, como en el caso ecuatoriano, dejen incluso traslucir el carácter "multinacional" del país. A ellos se suman otros cuatro (Chile, El Salvador, Honduras y Panamá) que dispositivos de menor rango reconocen también tales derechos y, entre ellos, el relativo a una educación diferenciada.

En este nuevo escenario, la EIB parece atravesar una nueva etapa en la que, de modalidad compensatoria sólo para indígenas, está convirtiéndose en alternativa educativa destinada a dotar de mayor calidad a los sistemas educativos oficiales. Esto parece comenzar a ser cierto, por lo menos, en la manera en la que un número cada vez mayor de países apela a la interculturalidad en la educación como noción y mecanismo capaces de dotar de mayor calidad y equidad a las propuestas educativas nacionales, en un momento en el cual se afianza la democracia en la región.

Dado este contexto y con vistas a revisar la situación de la EIB en la región, cabe hacer precisiones sociolingüísticas que influyen de manera determinante en el carácter que esta propuesta educativa toma en las localidades en las que se implementa, así como, en general, en el quehacer educativo regional.

1. El multilingüismo latinoamericano está relacionado, en primer término, con la presencia de cerca de medio millar de idiomas indígenas u originarios, en segundo término, con la existencia de lenguas criollas y, en tercer término, por la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de las migraciones africana, europea y asiática. En un país como el Perú, por ejemplo, se estima que la población indígena de habla vernácula bordea el 25% de la población total del país (aproximadamente 6 millones de habitantes). De éstos, cerca de medio millón son hablantes de aimara, aproximadamente cinco millones hablan quechua y unos trescientos o cuatrocientos mil una o más de las 41 lenguas

habladas en la Amazonía peruana (Pozzi-Escot 1998). Los hablantes de lenguas extranjeras, en cambio, escasamente llegarían a los cien mil. El número de pobladores peruanos de origen europeo, africano o asiático es mucho mayor, pero casi todos ellos tienen ahora al castellano como lengua materna o como idioma de uso predominante. Por su parte, en Guatemala a la complejidad de por sí existente producto del contacto y conflicto entre el castellano y 22 lenguas amerindias[5], se añade la presencia y uso de dos lenguas criollas en su costa en el Caribe: el garífuna o afrocaribeño y el inglés criollo (Academia de las Lenguas Mayas 1999). Guatemala comparte esta última característica con países vecinos, como Belice, Honduras y Nicaragua.

Si nos atenemos sólo a las lenguas amerindias, en la región se hablan entre 400 y 450 idiomas indígenas diferentes y un número mucho mayor de dialectos o variantes de estas lenguas. En Colombia, país en el cual la población indígena constituye sólo un 1,7% de la población total, se habla entre 64 y 68 idiomas diferentes; mientras que en Bolivia y Guatemala, países con una proporción de población indígena que bordea el 60%, se está ante 32 y 23 idiomas distintos, respectivamente. Por su parte, el Brasil tendría más de 170 idiomas distintos cuando su población indígena no superaría los 300.000 habitantes o el 1% de la población total (OPAN-Operaçao Anchieta 1989).

Cabe, sin embargo, anotar que existen discrepancias en cuanto a la clasificación de las lenguas amerindias. Por ejemplo, sólo en el caso de México, mientras las instituciones gubernamentales mexicanas, como la Secretaría de Educación Pública, hablan de 56 lenguas diferentes, ciertos especialistas prefieren referirse a más de 100 o incluso de 200. En otro caso, como el ya mencionado de Guatemala, la mayoría de la gente, incluyendo a los especialistas, identifica 21 lenguas mayas diferentes dentro de los límites actuales de Guatemala, cuando, en rigor, algunas de las variedades clasificadas como lenguas independientes son mutuamente inteligibles y podrían entonces considerarse como dialectos pertenecientes a una lengua dada. Algo parecido ocurre en el Perú, país en el que hasta hace muy poco tiempo se hablaba de 60 a 65 idiomas diferentes.[6]

2. La situación actual de los idiomas indígenas varía tanto si se toma en cuenta criterios demográficos como de vitalidad lingüística. Algunos idiomas, como el quechua, cuentan con millones de hablantes (10 a 12 en seis o siete estados diferentes: Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina y tal vez Brasil); otros tienen miles, centenas y hasta únicamente decenas de hablantes, como son los casos del guaraní chiriguano en Bolivia, que cuenta con entre 60 y 70 mil hablantes, del wichí en la Argentina con unos 6.000 hablantes, del bororo y del tapirapé en Brasil con menos de 700 hablantes cada uno y los guarasugwe de Bolivia, con apenas 46 a 1996.

   Si bien es cierto que las lenguas amerindias, en su mayoría (salvo el aimara, el maya, el mapuche, el nahuatl, el quiché y el quechua) no se caracterizan por contar con mucha población que las habla, sino más bien por su población de

hablantes en muchos casos reducida (cf. Couder 1998), es menester reconocer también que el bajo número de hablantes se debe ahora también a que muchos idiomas indígenas están en real peligro de extinción. Tal extinción se relaciona tanto con el reducido número de hablantes con los que cuentan, como y sobre todo, con el hecho que muchos de estos idiomas ya no cuentan con hablantes menores de 40 o 50 años. Así, por ejemplo, en Bolivia únicamente dos personas de entre 70 y 80 años hablan el uru de Iruitu, en condición de monolingües, en una comunidad cerca del lago Titicaca. En el Brasil, por ejemplo, los últimos registros dan sólo 6 arikapu hablantes del jaboti, 25 torá hablantes de txapakura y 34 makunas hablantes de un idioma del tronco tukano (Ricardo 1996).

Brasil no constituye un caso único. Algo parecido ocurre en otros países de la región; según estudios recientes (Wise 1991), sólo en América del Sur, 33 lenguas se encontrarían en situación de vulnerabilidad o riesgo; de ellas, 8 tendrían únicamente 50 hablantes o menos; 21 contarían con 225 hablantes o menos y 4 con 600 o menos hablantes.

Relacionados con esta vulnerabilidad, o derivados de ella, son los casos de mudanza idiomática en los que la población indígena ya no habla el idioma ancestral sino una variedad regional del idioma hegemónico. Por ejemplo, entre los ramas de Rama Key, en la Costa Caribe de Nicaragua, los niños y jóvenes tienen ahora como lengua materna una variedad del inglés, marcada por la lengua amerindia de substrato, mientras que sólo unos cuantos adultos mayores, hombres y mujeres, conservan la lengua ancestral; complejiza aún más el panorama que un número creciente de niños, jóvenes y adultos tengan ahora al castellano como segunda lengua de comunicación, tanto en la escuela como fuera de ella.

De no tomarse las medidas pertinentes, la pérdida de estos idiomas indígenas conllevaría una consecuente pérdida de saberes y conocimientos milenarios que constituyen un patrimonio intangible de la humanidad y que podrían contribuir a nuevas y mejores condiciones de vida para todos, en un momento en el que la humanidad atraviesa uno de sus momentos más críticos producto del avasallamiento de la naturaleza y de la sobre-explotación de la misma. Es menester recordar que cuando se extingue una lengua se muere no sólo parte de la historia y del patrimonio de la humanidad sino también y sobre todo un conjunto de saberes y conocimientos desarrollados, acumulados y transmitidos a través de miles de años por seres humanos que aprendieron a convivir con la naturaleza y a sobrevivir en determinados ecosistemas que, en muchos casos, hoy se constituyen en espacios estratégicos para la supervivencia de nuestra especie.

Los pueblos indígenas son poseedores de saberes y conocimientos referidos a distintos campos, como la botánica, la medicina, la agricultura, la astronomía, etc. Tales conocimientos han sido adquiridos por medio de la transmisión oral y, por la falta de una sistematización escrita, corren el riesgo de perderse junto

con la extinción de las lenguas que los vehiculaban. Como se ha señalado, de ocurrir tal extinción, la humanidad perdería recursos incalculables producto del desarrollo del conocimiento humano a lo largo de siglos. Desdichadamente, no existe aún tanta sensibilidad frente a la muerte lingüística como sí respecto de la muerte de otras especies animales y vegetales.

3. Otro dato que es indispensable tener en mente es la condición de plurilingües o políglotas que ostentan muchos indígenas americanos como producto del conocimiento y uso de dos o más lenguas indígenas, además de la lengua hegemónica de la región en la que viven. Los casos de trilingüismo y de plurilingüismo son más frecuentes de lo que imaginamos, particularmente en los llanos y en las selvas de la Amazonía y de la Orinoquia. Así, por ejemplo, los casos de multilingüismo en niños y adultos en la región del Vaupés, en Colombia, han sido extensamente documentados en la literatura especializada. Ahí un niño o una niña pueden llegar a la escuela conociendo y hablando más de 5 o 6 idiomas diferentes entre sí y encontrarse con maestros que, antes que valorar tal riqueza idiomática, insisten en el aprendizaje y uso de una sola lengua: el castellano (María Trillos, comunicación personal). También se dan casos de plurilingüismo en aldeas del Territorio Indígena del Xingú en el Brasil; aquí al manejo de dos o más lenguas indígenas se puede añadir también el manejo del portugués.

   El plurilingüismo característico de zonas de frontera lingüística puede complejizarse con la adición de una o más lenguas extranjeras. Así, por ejemplo, ocurre en Ciudad del Este en el Paraguay donde es frecuente que un mismo individuo maneje el guaraní, el castellano y el portugués, idiomas a los que, por razones de comercio internacional, se añade en no pocos casos el inglés o el coreano o cualquier otro idioma de los dueños de los establecimientos afincados ahí.

   En lo tocante a esta característica inherente a muchas sociedades indígenas, es menester reconocer que, debido al colonialismo y a las condiciones adversas que han regido las relaciones entre indígenas y no indígenas, gradualmente el monolingüismo se ha instalado como el modelo ideal de comportamiento lingüístico.

4. Si bien, como lo hemos mencionado, el multilingüismo y el poliglotismo parecen haber sido relativamente comunes, por lo menos en algunas regiones del continente americano, el ideal del monolingüismo como condición natural parece haber hecho carne en la percepción metalingüística de los indígenas americanos. Dicha representación heredada del régimen colonial condiciona seriamente tanto el desarrollo idiomático en sí, como también la adquisición y el aprendizaje de lenguas. Y es que, salvo escasas excepciones de pueblos incomunicados y aislados (por lo general, en zonas de floresta tropical, como las amazónicas), las lenguas indígenas sobreviven y se desarrollan en situaciones de contacto y conflicto constante con el idioma de origen europeo hablado por el grupo hegemónico, autodefinido como "nacional".[7] En la

mayoría de los casos, éste es el castellano y, en menor medida, el portugués, aunque es también posible encontrar situaciones de contacto y conflicto entre una amerindia y el francés, como en la Guayana Francesa, e incluso con el inglés, como en la Costa Atlántica de Nicaragua, Honduras, Guatemala y Belice, o también con el holandés, como en Surinam. La subalternidad de los pueblos indígenas y de sus miembros, producto de la condición colonial, ha determinado así mismo un régimen lingüístico conflictivo que ha afectado seriamente no sólo el funcionamiento idiomático-social sino, y sobre todo, las representaciones metalingüísticas de sus hablantes y sus mentalidades.

5. Tal devenir nos sitúa ante un contexto en el cual el bilingüismo, de aparentemente natural y de haber sido una necesidad del funcionamiento social de comunidades plurilingües, se ha convertido, en la mayoría de los casos, en un estadio de pasaje de un monolingüismo vernáculo, o de un bilingüismo en dos lenguas amerindias, a otro monolingüismo, esta vez en el idioma hegemónico. Dicho pasaje bien puede afectar la vida de un mismo sujeto cuanto de una o dos generaciones de hablantes de un determinado pueblo. No obstante, parece que la última palabra no está dicha en cuanto a esta situación, pues los desarrollos de los últimos tiempos y algunos efectos de la creciente democratización en la región, que se caracteriza también por su apertura frente a la diversidad y por el consecuente reconocimiento de derechos lingüísticos y culturales indígenas, parecen situarnos ante un contexto diferente de relativa renovación de la confianza en las lenguas ancestrales y de una igualmente relativa apuesta por su supervivencia, proceso en el cual varios pueblos indígenas del continente ven a la escuela como potencial aliada y como espacio que puede contribuir a la recuperación y revitalización de sus propias lenguas. Tal es el caso, por ejemplo, de pueblos como el cocama-cocamilla, en el Perú; del guaraní, en Bolivia; del wichí, en la Argentina; del mapuche y del aimara, en Chile; del miskitu y del sumu, en Nicaragua. En todos estos casos, y como veremos más adelante, la EIB a menudo incluye estrategias que posibiliten el aprendizaje gradual y progresivo de la lengua ancestral, como segundo idioma, pues es el hegemónico el que ahora ostenta el carácter de lengua materna en muchas de las familias de pueblos en los que se experimentan procesos sociales de mudanza o substitución lingüística.

6. Esto es posible también gracias a que la mayoría de lenguas indígenas ha sido reducida a la escritura. No obstante en muchos casos, persisten interminables debates respecto del "mejor" alfabeto para escribir una determinada lengua. Ejemplo de ello es la discusión vigente entre los mapuches-chilenos que escriben su lengua hasta en, por lo menos, tres alfabetos distintos. Lo propio ocurre aún con el guaraní en el Paraguay, pese a la gran difusión de esta lengua y al hecho que la mayoría de la población paraguaya la habla. No obstante, cabe destacar que la discusión es mucho menor en estos dos países que la que aún persiste en el Perú respecto de la representación de las vocales del quechua. Por lo general, las discrepancias surgen como resultado de la influencia de la tradición escrita del castellano y del alfabeto de esta lengua

sobre el incipiente desarrollo de una escritura que intenta representar más fielmente el espíritu y características inherentes a las lenguas amerindias. Influye fuertemente en la discusión tanto la posición de los bilingües que aprendieron a escribir primero en castellano así como de instituciones diversas, a menudo religiosas, antes que las necesidades y puntos de vista de los propios indígenas que comienzan a apropiarse del código escrito, desde su lengua ancestral.

7. En cuanto a la escritura y a su vigencia, es menester también tomar consciencia del carácter eminentemente ágrafo y oral de las sociedades indígenas y del hecho que la escuela constituye la institución que, por excelencia, introduce la escritura alfabética en estas sociedades. Pero, dada la historia de opresión, aprender a escribir es para la gran mayoría de indígenas aprender la lengua hegemónica sin que se establezcan deslindes necesarios entre el aprendizaje de un nuevo idioma y la apropiación de la lengua escrita. Este hecho complica sobre manera el panorama linguoeducativo y dificulta la introducción de innovaciones destinadas a hacer de las lenguas amerindias vehículos preferentes de educación.

   En cuanto a este punto es necesario también tomar en cuenta que la educación en zonas indígenas no sólo debe promover en los educandos la apropiación de la lengua escrita en condiciones en las que ésta tiene una funcionalidad limitada, sino que además debe propiciar un cambio social de magnitudes: la literalización de estas sociedades.

8. El nivel de estudio y sistematización varía de lengua a lengua y, a menudo, guarda relación con el mayor o menor avance de la lingüística y con la mayor o menor tradición de estudios y de formación de profesionales en lingüística descriptiva. En algunos países multilingües, aún hasta hoy no se ofrece formación académica en este campo. Pese a ello, es creciente en la región el número de experiencias dirigidas a la formación de maestros para una educación vehiculada parcialmente en un idioma indígena. Tales innovaciones a menudo focalizan su acción en la preparación de maestros pertenecientes a o provenientes de las propias comunidades indígenas. Enriquecería mucho más la formación docente en la región si en los planes de estudio para todos los maestros latinoamericanos se incluyeran competencias y contenidos relacionados con el multilingüismo, sus complejidades, características y ventajas.

   En este sentido, las universidades de la región deberían también incrementar iniciativas y esfuerzos para incluir programas de formación e investigación tanto en psicolingüística como en sociolingüística y en lingüística aplicada. Irónico resulta que, cuando este tipo de programa académico existe, se tome como referencia el aprendizaje, enseñanza y uso de idiomas extranjeros y se dé espaldas a las lenguas de un número importante de latinoamericanos que en algunos países constituyen verdaderas mayorías nacionales.

No obstante, cabe reconocer que desde hace casi dos décadas se han organizado y llevado a cabo iniciativas universitarias dirigidas a apoyar el desarrollo de la EIB en varios países de la región. Tales son los casos, por ejemplo, de los programas universitarios de formación e investigación de: la Universidad de los Andes, en Colombia; la Universidad Nacional del Altiplano, de Puno, la Universidad Nacional de la Amazonía, de Iquitos, y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en el Perú; la Universidad de Cuenca y la Universidad Politécnica Salesiana, en Ecuador; la Universidad Rafael Landívar, en Guatemala; la Universidad Arturo Prat, de Iquique, y la Universidad Católica de Temuco, en Chile; del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de México (CIESAS) y de la Universidad Pedagógica Nacional, en México; y, desde 1996, también del PROEIB Andes, en la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia. A estos programas se vienen sumado en los últimos años otras iniciativas de formación e investigación de un varias universidades colombianas, de un consorcio de tres universidades chilenas, de dos universidades paraguayas y también de algunas otras universidades bolivianas, ecuatorianas y peruanas.

9. Como es de entender, la relación entre el idioma hegemónico de una región o país determinado y las lenguas indígenas, aun cuando éstas se escriban y sean utilizadas preferentemente por altos números de hablantes, está regida por un sistema asimétrico que va en desmedro de los idiomas ancestrales americanos. Esta relación de diglosia determina que, por lo general, las lenguas indígenas se utilicen en contextos informales e íntimos y que el castellano, el portugués u otro idioma hegemónico cumpla el resto de funciones sociales, con énfasis en las formales e institucionales.

   Como se ha adelantado, la diglosia vigente erosiona las lenguas indígenas y las debilita, expropiándoles gradualmente más y más funciones, entre otras razones, por los procesos de autonegación que esta misma situación con frecuencia genera en los hablantes de estos idiomas. No obstante hay que señalar que, y como veremos más adelante, muchas lenguas indígenas han sido ya incorporadas como vehículo de educación en programas de EIB. También es importante destacar que, en los últimos años, han comenzando a surgir, entre los propios concernidos, iniciativas de revitalización y recuperación de lenguas consideradas como de alta vulnerabilidad. Tal es el caso, por ejemplo, de los 40 o 50 mil cocama-cocamillas peruanos que han iniciado acciones para recuperar la lengua ancestral, utilizando para ello la escuela oficial a través de los mayores de 50 años que aún conservan algo de su idioma materno. Algo parecido ocurrió en Nicaragua, durante el período sandinista, cuando se detuvo la muerte inminente del rama y, con la ayuda de una anciana de 70 años, se comenzó a reenseñar el rama, tanto en la escuela, como fuera de ella. Hoy unas 700 personas se autodefinen como ramas.

   Finalmente, pero no por ello menos importante, es necesario dejar constancia del bilingüismo paraguayo como caso atípico y a la vez paradigmático. La

mayoría de la población paraguaya es bilingüe, sin que ello signifique pertenecer a una misma clase o estrato social determinado. Por el contrario, el guaraní atraviesa las distintas capas sociales y es utilizado tanto en hogares de clase alta y media como en los populares. El caso paraguayo es sui generis también por tratarse de una situación en la que una sociedad criolla se ha apropiado de una lengua indígena y ha hecho de ella su idioma de identificación nacional y de comunicación íntima y cotidiana.

10. Cabe también precisar que el bilingüismo creciente que caracteriza a las sociedades indígenas determina que la presencia indígena o aquello que denominamos lo indolatinomericano esté presente incluso en las lenguas hegemónicas de la región. Sea que se trate del castellano o del portugués o de cualquier otra lengua hegemónica, resulta igualmente necesario tomar nota de los procesos de diferenciación interna que caracterizan a estas lenguas en la región, entre otras razones, por la convivencia secular con algunos idiomas amerindios. Ejemplo de ello es la situación del castellano, idioma europeo de mayor difusión en América Latina que ha debido convivir por más de cinco siglos con idiomas de raigambres cultural y lingüística diferentes.

    Si bien más propias del habla que de la lengua escrita y de los sectores populares latinoamericanos, las variantes orales del castellano a menudo reflejan y son producto de ese ya antiguo contacto. Tal es el caso, por ejemplo, de lo que para el caso peruano (Escobar 1978 y Escobar A. 1990) se ha denominado "interlecto" o "castellano bilingüe". Tales variedades de castellano traslucen rasgos fonológicos, morfosintácticos, textuales e incluso discursivos del quechua o del aimara y plantean serios desafíos tanto para la descripción como para la propia enseñanza y uso de lenguas en el sistema educativo, en tanto cuentan también con hablantes nativos, quienes, por lo menos por un tiempo o una generación o más, hablan parcialmente en un tipo de castellano diferente del tenido como estándar nacional.[8] Los sistemas educativos nacionales no han logrado aún dar cuenta de esta situación en sus propuestas curriculares y está por verse aún cómo y en qué medida el pasar por alto esta nueva situación lingüística compromete la permanencia, el avance y el éxito escolar de los educandos pertenecientes a los sectores populares.

11. Además de la relativa hibridización lingüística a la que hemos hecho referencia en el párrafo anterior, y como ya se ha sugerido líneas arriba, el bilingüismo tal y como se ha venido dando en la región, junto con la subalternización y la consecuente invisibilización de todo lo indígena, ha traído consigo sentimientos en contra de las lenguas y culturas indígenas que, a menudo, son también asumidos en las propias sociedades indígenas, aun cuando esas mismas instituciones sigan vigentes y vehiculen la cotidianeidad de niños, jóvenes, adultos y ancianos, hombres y mujeres. Ello conlleva a resistencias, explícitas o no, a todo programa educativo que se plantee la utilización de las lenguas indígenas en la escuela ante el temor, válido por cierto, que el empleo de los idiomas subalternos en la educación de los hijos e hijas condicione u

obstaculice el aprendizaje del idioma hegemónico, el mismo que no sólo goza de mayor prestigio social sino que además posibilita el acceso a las instituciones, derechos y beneficios que ahora reconoce y otorga el "otro mundo". Cabe, no obstante, destacar que tales resistencias son producto también de la falta de información y del conocimiento respecto a los programas y proyectos en ejecución, a su funcionamiento y a los beneficios que traen para el aprendizaje, precisamente, de la lengua hegemónica. Los resultados de la aplicación de programas de EIB en la región permiten afirmar que, cuando se provee la información requerida a padres y madres de familia, tal resistencia disminuye o desaparece e incluso cede paso al apoyo, a veces militante, de los mismos. De ahí que, como veremos más adelante, estos programas, tal vez como ningún otro, tenga que incluir un necesario componente de participación e involucramiento social y comunitario en su desarrollo.

12. Respecto del estatuto legal de los idiomas amerindios, cabe señalar que hasta hace muy poco tiempo el Perú constituía una excepción en la región en tanto su legislación nacional otorgaba, desde 1975, a una amerindia el carácter de idioma oficial. Hoy varios otros idiomas indígenas acompañan al quechua en esta condición, como producto de las transformaciones legales, incluidas las constitucionales, que han tenido lugar en las últimas dos décadas. En 1991, la nueva constitución colombiana reconoció como oficiales, junto al castellano, a todas y cada una de las lenguas indígenas habladas en su territorio. Lo propio ocurre con la nueva constitución peruana de 1993 o la ecuatoriana de 1999: en estos dos países todas las lenguas indígenas son idiomas de uso oficial en las regiones en las que se hablan. También los idiomas indígenas son oficiales en Nicaragua en las regiones autónomas del Atlántico norte y sur y el guaraní lo es ahora también el Paraguay, aunque no gocen de esta situación todas las demás lenguas indígenas habladas en dicho país.

Aunque en no todos los países las lenguas indígenas han logrado ser consideradas como oficiales y en algunos otros como Guatemala se siga discutiendo esta nueva condición, la legislación de la mayoría de países de la región les reconoce a las poblaciones indígenas el derecho a recibir educación en su lengua ancestral. Así ocurre, entre otros países, en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Guatemala, México, Panamá y Venezuela. Pese a ello, es muy poco aún lo que se ha avanzado en la realización de este ideal y en el cumplimiento de esta nueva legislación. A los más, la oficialidad se traduce en el uso parcial de los idiomas indígenas en el espacio educativo formal y en algunos medios de comunicación, fundamentalmente orales.[9] Poco o nada se ha hecho todavía para transcender la esfera educativa y la de la radio e incorporar a los idiomas indígenas en otros órdenes de la vida social, y en permanente interacción con los idiomas hegemónicos, de manera que la oficialidad legal vigente trascienda y haga carne en el imaginario social latinoamericano y se convierta en una oficialidad real que posibilite que los hombres y mujeres indígenas participen de la vida política, social y económica de sus países haciendo uso también de sus lenguas ancestrales, tanto en el ámbito oral como escrito.

II. LA PRESENCIA Y VITALIDAD INDIGENAS

Como se ha señalado, el hecho que subsistan aún numerosos idiomas amerindios diferentes y que éstos puedan ser utilizados en la educación da cuenta de la presencia indígena que claramente marca la multietnicidad que caracteriza a lo que denominamos América Latina o Iberoamérica.

1. De una u otra forma, y salvo la única excepción del Uruguay, y de la subregión caribeña, debemos reconocer presencia indígena desde el Sur del Río Bravo o Grande hasta Tierra del Fuego. Destacamos esta situación porque constituye un dato de la realidad que a menudo olvidamos, o por lo menos soslayamos, aun cuando se trate de cerca de o de un poco más del 10% de la población total latinoamericana así como de, al menos, 40 o 50 millones de personas.[10]

2. El discurso de la hispanidad y de la lengua común, que, por cierto une a una gran mayoría de los latinoamericanos, nos ha hecho pasar por alto un aspecto constitutivo de la realidad política, económica, social, cultural y lingüística de la región, dato sin el cual no es posible entender su presente, su pasado e incluso su futuro. Y esto rige no sólo en regiones aisladas de nuestro subcontinente, sino, y como podemos apreciar en el mapa siguiente, en prácticamente toda América Latina.

3. Como es de esperar, la presencia indígena no es uniforme en todas las subregiones ni en todos los actuales Estados latinoamericanos. En unos países, como Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Guayana Francesa, Venezuela y Paraguay la población indígena actual no supera el 5% de la población total de cada uno de estos países. Sin embargo, en otros como Guatemala, Bolivia, Perú y Ecuador, en ese orden, los indígenas constituyen verdaderas mayorías nacionales, pese a que se los reconozca todavía como integrando sociedades minoritarias. Claro está, la situación que determina tal apreciación es política, antes que demográfica o numérica. Así, en Guatemala y Bolivia la población indígena constituye cerca del 60%[11] de la población total de estos países y su presencia se siente en el ámbito general y tanto en las áreas rurales como en las urbanas; por su parte, aun cuando en el Perú y en Ecuador la cantidad de población indígena sea menor que en los dos casos anteriores (de 25 a 35%)[12], su presencia es gravitante en cada uno de ellos y difícil sería imaginarse sin ella la conformación de cualquiera de estos dos Estados.

   A esta última lista podría también sumarse la República Mexicana, dado, de un lado, la preponderancia al menos ideológica y discursiva, que lo indígena tuvo en la construcción de la identidad nacional mexicana, y, de otro, la importancia y vitalidad de la presencia indígena subsistente en algunas zonas del país. La situación mexicana nos permite, además, tocar otro aspecto de trascendencia cuando se analiza la problemática sociolingüística latinoamericana. Por lo general, al intentar describir la situación de cada país, perdemos de vista dos aspectos determinantes y, como veremos más adelante, de relevancia para el

(Insertar mapa 1 aquí.)

análisis de la problemática sociocultural, en general, y educativa, en particular. Nos referimos, en primer término a la relación población indígena - población "nacional" y, en segunda instancia, a la necesidad de ver la situación de un pueblo indígena en relación con sus fronteras naturales o étnicas y no con las de los actuales Estados nacionales, producto de la historia y de la condición coloniales.

4. La presencia indígena bien puede empequeñecerse cuando se la compara con la población total de un país, pero cobra una importancia distinta al analizársela desde una perspectiva regional. Así ocurre cuando se considera a la población indígena mexicana en relación con la población total de dicho país y resulta muy distinta cuando se la ve referida a una región o zonas específicas. Para México, en su conjunto, y aún cuando se trate de cerca de entre 8 y 10 millones de individuos, se estima que la población indígena comprendería únicamente el 10% de la población total; pero, cuando se analiza la situación de un Estado, como el de Chiapas, vemos cómo estas cifras varían drásticamente y nos sitúan ante una presencia indígena que supera el 50 o 60% de la población de esa región. Lo propio ocurre en el Perú. En este país, se estima que la población indígena comprende entre el 25 y 35% de la población total nacional, pero, en regiones como la que ocupa la meseta del Collao y bordea el Lago Titicaca, la población indígena llega fácilmente al 90% de la población.

5. No se crea, sin embargo, que estamos únicamente ante una dicotomía rural – urbano, pues, en las dos últimas décadas la presencia indígena se hace cada vez más visible en varias ciudades capitales como el Distrito Federal de México, las ciudades de Lima, Santiago de Chile, Quito y Guayaquil e incluso Buenos Aires. Tales ciudades albergan números crecientes de indígenas que a menudo llevan consigo sus lenguas y culturas y las reproducen en el espacio urbano. Si bien y dado el tamaño de tales ciudades, los indígenas pueden a veces pasar desapercibidos, su visibilidad resulta mayor en algunos barrios o microciudades de estas mega conformaciones urbanas. Así, por ejemplo, en algunas comunas de Santiago de Chile habitan más de medio millón de mapuches y en barrios periféricos de Lima y Guayaquil viven más de 600.000 y 300.000 quechua hablantes, respectivamente. Este fenómeno no es exclusivo de las ciudades anotadas y marca más bien la cotidianeidad de casi todas las capitales latinoamericanas, con muy pocas excepciones. La presencia indígena en zonas urbanas no sólo contribuye a la modificación del escenario y del imaginario clásicos de las ciudades latinoamericanas, sino que además trae consigo desafíos inesperados para los sistemas educativos en el mismo refugio del poder central. Entre los desafíos para el sistema educativo, esta que la EIB deba enfrentar el reto de atender a educandos que viven en un medio urbano y que hablan dos lenguas simultáneamente, cuando inicialmente esta innovación surgió en el medio rural y como alternativa para atender a niños y niñas en su mayoría monolingües en el vernáculo.

6. Por lo demás, cabe también señalar que la condición minorizada de un pueblo indígena determinado puede empeorarse todavía más cuando se soslaya el hecho que sus territorios ancestrales no guardan necesaria relación con los territorios regionales que ahora ocupan al interior de un país determinado. Así, por ejemplo, no es lo mismo ver la situación del pueblo quechua, por ejemplo, en Colombia, que si la consideramos en relación con los otros fragmentos del mismo pueblo que subsisten con relativa vitalidad en Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina e incluso en Chile y en Brasil. Cuando miramos sólo al interior de uno de estos países y únicamente con relación a sí mismos, perdemos de vista que estamos ante una población total de más de 10 millones de personas de habla quechua. También cambia nuestra percepción de lo mapuche, cuando hacemos abstracción de la barrera colonial ubicada entre Chile y Argentina, en el sur, o de lo miskitu o lo sumu-mayangna, en América meridional, si borramos momentáneamente la frontera que separa a Nicaragua de Honduras en sus regiones atlánticas.

7. De estas precisiones se derivan también interrogantes respecto al servicio educativo que, hasta el momento, es considerado como "nacional", sin tomar en cuenta el hecho que un mismo pueblo indígena puede habitar en dos Estados diferentes. Se plantean así posibilidades inusitadas de colaboración interestatal, ahora que la situación política es distinta y que se desvanecen gradualmente los nacionalismos y chauvinismos que hacían poco probable la colaboración entre los países latinoamericanos, particularmente en sus zonas de frontera. Podría así pensarse, por ejemplo, en una propuesta educativa para los aimaras que habitan entre Chile, Perú y Bolivia o para los propios quechuas que viven en seis Estados diferentes, generando además posibilidades de intercambio poco exploradas que contribuirían también a hacer realidad una verdadera integración latinoamericana, construida desde y a partir de los pueblos indígenas. Algunos pasos han comenzado a darse en este sentido, como, por ejemplo, entre los awas que habitan a un lado y otro de la frontera colombo-ecuatoriana, así como entre los wayuu que viven tanto en Colombia como en Venezuela. A este respecto cabe destacar que, suscrito el acuerdo de paz definitivo entre Perú y Ecuador, se avizora ahora un proyecto binacional de EIB para atender a la población jibaroana (shuar-achuar-achual-awajun-huambisa) que habita tanto en Ecuador como en el Perú.

8. Es importante también señalar que, por lo general, ser indígena en América Latina equivale a estar situado en las capas más bajas de la sociedad y en zonas con mayor pobreza y rezago, incluido el educativo (cf. Patrinos y Psacharopoulos 1995, D'Emilio 1995). Uno podría discrepar con los indicadores utilizados por los estudios de pobreza, sobre todo en cuanto, por lo general, pasan por alto consideraciones de tipo cultural y, a menudo, se basan en indicadores relativos al contexto urbano y a determinados sectores sociales. No obstante, es menester tomar en cuenta que incluso cuando se compara el medio rural indígena con el medio rural criollo, se observan indicadores que dan cuenta de serias desventajas para los primeros. Tales desventajas tienen que ver tanto con aspectos de salud y salubridad como nutricionales (cf.

D'Emilio 1995). De ahí que se considere que ser indígena es igual a ser pobre.[13] Así, por ejemplo, se ha encontrado que en Bolivia, si bien un poco más de la mitad de la población es pobre, lo es también más de dos tercios de la población indígena bilingüe y más de tres cuartos de la población indígena monolingüe (Ibíd). Por su parte, en Guatemala se ha encontrado también que el 66% de la población es pobre y que esta pobreza es aún mayor en los hogares indígenas, pues el 87% de ellos se encuentra bajo la línea de pobreza y el 61% bajo la línea de extrema pobreza (Ibíd). También en el Perú se ha encontrado que el 79% de la población indígena es pobre.[14] La gravedad de la situación es tal que ahora se considera a la pobreza indígena como indicador de respeto o violación de los derechos humanos.

Situaciones de pobreza como las anotadas guardan también relación con la particular situación educativa y con los rezagos educativos encontrados en áreas indígenas. Así, por ejemplo, en Bolivia un educando de habla vernácula tiene el doble de posibilidades de repetir un determinado grado frente a su par que habla sólo castellano (ETARE 1993)[15]. Ello determina que el tiempo promedio para que un estudiantes concluya seis grados de escolaridad sea de 12,8 años (Ibíd). Lo propio ocurre en Guatemala, país en el que un alumno requiere de 9, 5 años para completar sus primeros cuatro de escolaridad formal (cf. Psacharopoulos 1992). Situaciones como éstas son producto del hecho que el sistema educativo falla al no tomar en cuenta su particular condición lingüística ni las necesidades de aprendizaje derivadas de ella.

Como se puede apreciar en el mapa siguiente, con la excepción de Brasil y de algún otro país, por lo general, coinciden las áreas de mayor analfabetismo con aquellas de mayor concentración de población indígena. Son estas mismas zonas las que por lo general se caracterizan por altos índices de repetición (cf. Amadio 1995) y de deserción escolar. Y es que en las zonas rurales en las una lengua indígena es vehículo preferente de socialización e interacción social y comunitaria y en las que la escuela ignora esta situación, los educandos son expulsados del sistema educativo formal a temprana edad ante su imposibilidad de dar cuenta de lo que allí ocurre y se dice.

Cuando de la educación formal se trata, el contexto indígena en general se caracteriza por su aguzada pobreza educativa, producto, entre otras cosas, de la insensibilidad de los sistemas educativos que, hasta hace muy poco, no tomaban en cuenta las particularidades lingüísticas, culturales y sociales de los educandos que hablan una lengua distinta al idioma hegemónico, idioma desde y en el cual se organizan los currículos escolares. Tal pobreza es producto también de la incapacidad de los sistemas educativos latinoamericanos para tomar en cuenta las experiencias, saberes y conocimientos de los educandos a los que atienden, pese al discurso casi generalizado de las necesidades básicas de aprendizaje y a la asunción, a menudo acrítica, de perspectivas pedagógicas constructivistas. Es igualmente resultante de la tendencia homogeneizante y universalizadora que ha orientado y aún marca a la educación latinoamericana que tomó como modelo el modo de vida y la visión

(Insertar mapa 2 más o menos aquí.)

del mundo compartidos por los sectores medios y altos que tienen a un idioma europeo como lengua de uso predominante o exclusivo y a patrones culturales de corte occidental como referentes. Todos estos factores han incidido en la configuración de una propuesta educativa pobre que redunda en resultados que también lo son.

9. No obstante, desde temprano las poblaciones indígenas han exigido su derecho a la educación e incluso aportado decididamente para que la escuela llegue a las comunidades indígenas, ya sea construyendo ellos mismos locales escolares o incluso cubriendo inicialmente el salario de los docentes, como mecanismo para forzar a que, posteriormente, el Estado asuma su responsabilidad para con ellos. En ocasiones, la demanda frente al Estado respecto del acceso a la educación y de la inclusión de la población indígena en el servicio educativo llevó a situaciones delicadas y aún violentas, como ocurrió por ejemplo a fines del siglo XIX y principios del XX en diversas localidades indígenas de Bolivia y el Perú. Cabe sin embargo, precisar que en algunos casos esta lucha se dio también desde la legalidad y apelando a la legislación vigente dada por los sectores criollos en el poder (cf. Conde 1994, para el caso boliviano).[16]

   Como es de entender, en esa época las reivindicaciones principales iban dirigidas hacia la oferta curricular hegemónica y hacia la apropiación de la lengua escrita y del idioma a través del cual podían asumir la defensa de sus intereses tanto colectivos como individuales. La posesión de la lengua hegemónica y la lectura y la escritura en ella se convirtieron en las principales demandas. Todo ello ocurría en un momento histórico en el cual la invisibilidad de la población indígena era deliberadamente mayor que nunca y, en el cual, como veremos más adelante, primaba la construcción de la "nación" y de la "unidad" nacional y se consideraba que cualquier reconocimiento de la diversidad ponía en riesgo tal predicamento.

   Con el transcurrir del tiempo y con un mayor avance en la organización comunitaria, los propios indígenas comenzaron a descubrir que el sistema oficial homogeneizante y monolingüe no satisfacía sus intereses ni contribuía a la reproducción de su propia cultural ni tampoco facilitaba el cambio social anhelado ni el progreso esperado. Constataron además que no bastaba ni con leer ni escribir ni tampoco con hablar el idioma hegemónico, pues los mecanismos de exclusión eran más fuertes y la discriminación y el racismo persistían aún cuando se tratase de indígenas letrados y que hablaban castellano. De ahí que, alrededor de los años '70 en diversos lugares del continente como en Ecuador y en la Amazonia peruana, fuesen los propios movimientos u organizaciones indígenas que demandasen el uso de su lengua y la presencia de elementos de su cultura en la educación formal. En este marco la educación bilingüe, primero, y la EIB[17], después, se convirtieron en demandas de las organizaciones indígenas en aras de una educación de mayor calidad que les facilitase, incluso, la apropiación de esas herramientas comunicativas (el uso oral de la lengua hegemónica y el manejo de la lectura y

escritura en ella) requeridas para interactuar, en mejores condiciones, en el contexto de los países de los cuales las poblaciones indígenas formaban parte.

En tales condiciones se llevaron a cabo importantes campañas de alfabetización de adultos en la lengua propia en los años ochenta en Ecuador, Nicaragua y Bolivia, por ejemplo, que se constituyeron en verdaderos antecedentes de lo que hoy es la EIB escolar así como también en importantes herramientas del movimiento indígena para promover o consolidar, según fuere el caso, su organización étnica y política. La EIB escolar también contribuyó decisivamente a este fin, desde sus inicios, en diversos lugares del continente y muchos de los líderes indígenas fueron producto de experiencias a veces focalizadas y desarrolladas con carácter experimental. Es en este sentido que muchos le reconocemos a la EIB también un carácter empoderador.

10. Hoy el movimiento indígena, en el ámbito continental, constituye uno de los movimientos sociales y políticos más dinámicos e innovadores de las últimas décadas. Junto a ello, o quien sabe si debido a ello, se observa una mayor sensibilidad y apertura gubernamental frente a la diversidad lingüístico-cultural de los países latinoamericanos. Producto de tal apertura es la modificación o reforma de las leyes fundamentales de más de diez países latinoamericanos.

Es importante reconocer, por ejemplo, que en algunos países el reconocimiento de la diversidad y de la subalternidad en las que se tenía a los pueblos indígenas, así como la consecuente mayor visibilidad indígena coinciden con el retorno de la democracia o con su reforzamiento. Así ocurrió tanto en Bolivia, como en Chile y en Colombia. En Bolivia, el discurso de la interculturalidad y del bilingüismo surgió y se desarrolló en el marco del Gobierno de la Unidad Democrática y Popular, entre 1982 y 1985, cuando el país se reinsertaba en el proceso democrático, luego de su larga historia de gobiernos dictatoriales y de facto. Esta es una característica compartida con Chile cuando, con el retorno de la democracia en 1990, se comienza a discutir la necesidad de una ley indígena y se esbozan las primeras ideas respecto de una alternativa educativa para las poblaciones indígenas. En Colombia, la aceptación de la diversidad y el reconocimiento de las poblaciones indígenas y afrocolombianas tomaron fuerza en el marco de la discusión de una nueva constitución que, en 1991, reconoció importantes derechos a los pueblos indígenas colombianos. Es menester precisar, sin embargo, que tales reconocimientos no hubiesen tenido lugar de no haber sido por la participación decisiva en estos mismos procesos de visibilización de las organizaciones indígena y de actores indígenas claves, sea en su condición de líderes étnicos, políticos o sindicales o de intelectuales.

Cambios como los esbozados han llevado también a que los indígenas decidan participar en la vida política de sus países y organizar movimientos políticos. A ello se debe que ahora se cuente con diputados y/o senadores indígenas en diversos países. Tal es el caso, por ejemplo, de lo que ocurre en Bolivia, Colombia, Ecuador y Guatemala y que llevó incluso a la constitución de un

Parlamento Indígena Latinoamericano, que reúne a estas nuevas autoridades. El caso colombiano ilustra esta nueva situación. La Constitución colombiana de 1991 reconoce el derecho de los indígenas a contar con dos senadores, según un criterio de circunscripción especial; no obstante en la actualidad son tres los indígenas en el senado colombiano (un nasa, un embera y un kamtsá), dado que recibieron también apoyo no indígena de sectores progresistas de la sociedad colombiana. Uno de ellos, el senador J.E. Piñacué, miembro del pueblo nasa, es hoy el tercer senador con mayor votación en el ámbito nacional. Ayuda e entender esta situación reconocer la existencia tres movimientos políticos indígenas y bajo liderazgo indígena, que gozan de presencia nacional o regional: la Alianza Social Indígena (ASI), el Movimiento de Autoridades Indígenas del Suboccidente Colombiano (MAICO) y el Movimiento Indígena Colombiano (MIC) (A. Almendra, comunicación personal).

11. Desde los '70 el movimiento indígena latinoamericano ha tomado fuerza en distintos países latinoamericanos, logrando no sólo convertirse en <u>interlocutor válido, sino también en interpelador del Estado en cuanto a temas que incluso trascienden la propia problemática indígena y que van más allá de las iniciales reivindicaciones sobre tierra y educación</u>, como es el caso de lo que ocurre, por ejemplo, en Colombia, Ecuador, Nicaragua y Guatemala. En Guatemala el avance ha llegado a tal punto que se han logrado establecer comisiones paritarias -gobierno - movimiento indígena- para la formulación de proyectos estatales, como el de la reforma del Estado o la propia reforma educativa, así como la discusión en torno a las autonomías indígenas. Esta última solución marcó también el fin del conflicto político en la Costa Atlántica de Nicaragua y permitió la instauración de un nuevo orden y de nuevas relaciones entre los sectores hegemónicos nicaragüenses y las poblaciones indígenas y criollas de la Costa Atlántica. Por su parte, recientemente hemos sido testigos de cómo en Ecuador, el movimiento indígena ha logrado articular los intereses de todo un país, llegando incluso a convertirse en portavoz de los más diversos sectores, ante el agotamiento de las fuerzas políticas tradicionales. La experiencia ecuatoriana nos recuerda también lo que viene ocurriendo en Colombia a lo largo de las últimas dos décadas, período en el cual, pese a su relativa reducida presencia demográfica (1,5 a 2,% de la población), el movimiento indígena colombiano constituye un activo y permanente interlocutor del Estado y ha llegado a ver consagrados varios de sus derechos, entre ellos el territorial, en la constitución de 1991 y en diversas leyes. Producto de ello es el reconocimiento y titularización de territorios indígenas que comprenden 84 resguardos y 27 millones de hectáreas; esto es, más de un cuarto del territorio nacional.

12. El momento actual también está marcado, como veremos más adelante, por <u>una apertura internacional sin precedentes en la historia de la humanidad</u> y por una igualmente importante y cada vez más creciente atención hacia los asuntos indígenas, y particularmente a la educación de la población indígena, que prestan los organismos y agencias internacionales multilaterales y bilaterales. Producto de esta mayor preocupación son, por ejemplo, el

Convenio 169 de la OIT, favorable a los pueblos indígenas, que fomenta un desarrollo con inclusión de estas mayorías o minorías y que ha sido refrendado por los Congresos de varios países de la región y, en tal sentido, ostenta en ellos el estatuto de ley nacional. En este contexto se inscriben también la declaración por las Naciones Unidas de la Década de los Pueblos Indígenas, el Proyecto de Declaración Universal de Derechos Indígenas o la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos de Barcelona de 1996. En cuanto a las perspectivas bilaterales, cabe destacar las políticas para pueblos indígenas de los países nórdicos o el documento específico sobre esta temática del Ministerio de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania de 1996.

13. Tanto los avances del propio movimiento indígena como la mayor apertura internacional son producto, de un lado, de un igual y significativo avance de los procesos democráticos en la región, como, de otro lado, del avance de los procesos de redescubrimiento y reafirmación étnicos que experimenta no sólo la región sino el planeta en su conjunto, resultado, aunque parezca irónico, de esos paralelos procesos de globalización y de mundialización comunicacional a los que ahora asistimos.

Por una parte, tales procesos, y en particular la mundialización de la comunicación, nos confrontan cotidianamente como nunca antes con la diversidad y la heterogeneidad lingüística y cultural, incluso desde la intimidad de nuestro propio hogar. Estamos todos ahora, por fin, conscientes que el mundo es sobre todo diverso y que el multilingüismo, antes que la excepción, es la norma que rige las relaciones sociales en el mundo; y eso lo constatamos a diario a través de la televisión. Es también a través de este medio que hemos tomado consciencia de la fuerza del movimiento indígena en distintos países y de cómo éste ha logrado erigirse también en portavoz de una nueva lectura de los problemas tanto regionales, como nacionales e internacionales que aquejan a la sociedad actual. Tal es el caso, por ejemplo, de la defensa de los derechos humanos, desde el otorgamiento el Premio Nobel a Rigoberta Menchú.

Por otra parte, la mundialización de la comunicación a la que hacemos referencia junto a la globalización económica han permitido la que los costos de los medios y productos tecnológicos que coadyuvan a una mayor y mejor intercomunicación en el mundo sean más bajos y estén al alcance incluso de economías limitadas como las indígenas. El internet gradualmente está siendo utilizado por las organizaciones indígenas para intercambiar experiencias y puntos de vista y articular plataformas de defensa de sus intereses a nivel internacional. En este contexto, por ejemplo, de no haber sido por este medio el mundo entero no hubiese tomado consciencia de la gravedad de los serios incidentes de los indígenas de Chiapas así como respecto de la alta vulnerabilidad de los uwa en Colombia, ante la posibilidad de un suicidio colectivo. También las lenguas indígenas encuentran ahora un nuevo espacio para su difusión y para el intercambio de información tanto entre usuarios como entre especialistas y científicos que las estudian.

III. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La opción histórica latinoamericana ante su consubstancial diversidad y frente a los propios pueblos indígenas que componen la región fue, desde los albores de la época republicana en el Siglo XIX y hasta hace muy poco -o quien sabe incluso si hasta el presente-, por la homogeneización lingüística y cultural. Los nuevos estados se plantearon, inspirados en y motivados por los primeros vientos liberales y el principio de la igualdad, que llegaban de Francia, el reconocimiento para todos sin excepción de determinados derechos civiles y ciudadanos, sin caer en cuenta, o tal vez sabiéndolo, que al hacerlo, simultáneamente, se conculcaban los derechos lingüísticos y culturales de las poblaciones indígenas que entonces constituían, en casi todos los países, verdaderas mayorías nacionales.

Las necesidades del progreso y la modernidad, de un lado, y de la construcción nacional, del otro, exigieron el abandono de todo aquello que supusiese lazos atávicos con una realidad pegada a la tierra y a las tradiciones ancestrales de las cuales se quería y buscaba emerger. Fue entonces cuando en los Andes, por ejemplo, comenzaron a gestarse paralelamente los procesos traumáticos de apropiación y despojo de las tierras y territorios ancestrales que los pueblos y comunidades indígenas habían logrado conservar, aun dentro del régimen colonial, y cuando comenzó a imponerse también un régimen feudal y autoritario.

En lo que concierne al campo educativo y a la educación de la población indígena, a través de la historia y en términos gruesos y muy generales, es importante tener presente que en América Latina:

1. Las lenguas indígenas comenzaron a ser utilizadas como idiomas de educación desde bastante temprano y casi desde los inicios de la invasión europea, cuando los peninsulares organizaron colegios para los hijos de la nobleza indígena y de los caciques y les enseñaran en latín, castellano y en uno de los idiomas indígenas, considerados por el régimen colonial como "lenguas generales". Esto ocurrió, por ejemplo, en el México y en el Perú coloniales cuando en colegios como los de Tlatelolco y de Quito o Cuzco, los niños y jóvenes indígenas aprendían a leer y recibían instrucción en la doctrina cristiana por medio de la lengua que mejor manejaban –el nahuatl o el quechua- y también a través del castellano y del latín.

2. Posteriormente, con el advenimiento de los movimientos emancipatorios y cuando las lenguas indígenas fueran proscritas por la Corona Española a fines del siglo XVIII, esa práctica bilingüe incipiente se abandonó y se optó por una educación en castellano, cuando el sistema comenzaba a hacerse extensivo a la población indígena.

3. Durante la mayor parte de la época republicana, y salvo honrosas excepciones, las autoridades gubernamentales, y particularmente las del sector educación, dieron espaldas a la multietnicidad y a la pluriculturalidad y prestaron oídos

sordos a la pluralidad de lenguas y de voces que se escuchaban por doquier. La escuela en áreas indígenas de habla vernácula fue pensada como institución que debía más bien uniformizar lingüística y culturalmente a los educandos indígenas; de ahí que el énfasis estuviese puesto en la castellanización de los educandos, sin importar que para ello los niños y niñas tuviesen que cursar un mismo grado por hasta dos o tres años consecutivos. Para los educandos indígenas, el desafío era doble: apropiarse de los contenidos del grado respectivo y, simultáneamente y sin ayuda alguna, aprender el castellano: idioma de la escuela y de la evaluación de los aprendizajes.

4. Fue ante situaciones como éstas que, a partir de los años 30, en diversos lugares de América, maestros sensibles a los problemas por los que atravesaban los estudiantes indígenas idearon metodologías bilingües, particularmente para enseñarles a leer y escribir. Así, por ejemplo, en Cayambe, Ecuador, Doña Dolores Cacuango, maestra indígena, y en Puno, Perú, Doña María Asunción Galindo, maestra mestiza que hablaba también el quechua y el aimara, diseñaron cartillas para enseñar a niños y adultos a leer y escribir en su lengua materna, para luego propiciar el pasaje a la lectura y escritura en castellano y llevaron a cabo precursoras innovaciones tanto con niños como con jóvenes y adultos indígenas (cf. Rodas 1989 y López 1988, respectivamente). También es menester incluir aquí la renombrada experiencia de Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Warisata, Bolivia, que si bien puso énfasis en aspectos institucionales y de organización escolar, para lograr mejores y mayores vínculos entre escuela y comunidad, tomó como base la organización social indígena, aimara en este caso, para diseñar un sistema educativo más culturalmente sensible (cf. Pérez 1963).

5. Cabe señalar que en algunos de estos casos, sino en la mayoría de ellos, tales experiencias fueron precedidas o acompañadas por reclamos crecientes de incipientes movimientos indígenas que buscaban apropiarse de la escuela y de la lengua hegemónica. Varias de estas experiencias con relación al castellano han sido documentadas para los casos peruano y boliviano (cf. López 1988, Claure 1989, Choque y otros 1992, Conde 1994). Como se señaló en el capítulo anterior, dichos movimientos reivindicaban el derecho de la población indígena a la escuela y a la educación, instituciones a través de las cuales la población indígena, en muchos casos mayoritaria, buscaba acceder a la lengua hegemónica y a la escritura en ella, por considerarlas herramientas que podrían coadyuvar a su reconocimiento como ciudadanos y, por ende, a gozar de los mismos derechos y beneficios que el resto de la sociedad ostentaba. Dichos reclamos por la inclusión fueron seguidos por una represión a veces violenta de hacendados y algunos clérigos que se oponían a que los indígenas accediesen a la educación, como, por ejemplo, ocurrió en el departamento de Puno, en el Perú en 1913 (cf. López 1988) o en Bolivia hasta en 1940 (Bauer-Stimmann, citado en Schroeder 1994). Situaciones como éstas han llevado muchas veces a líderes e intelectuales indígenas a afirmar que, por ejemplo, la

EIB no es una concesión ni estatal ni gubernamental, sino más bien producto de la presión y el reclamo de los propios concernidos.

6. Bajo este mismo enfoque y hace ya un poco más de seis décadas, los Estados latinoamericanos, influenciados por la corriente indigenista que, desde la academia, impregnó diversos países de la región, y particularmente México y el Perú, adoptaron de manera conjunta una visión discursiva relativamente común respecto a la educación del indio y a la necesidad de incorporarlo y asimilarlo a la vida nacional aún, cuando para ello fuera necesario utilizar, al inicio, sus lenguas ancestrales.[18] En el Perú, por ejemplo, las corrientes indigenistas de los años treinta marcaron la vida social y política de ese país e impregnaron también la vida cultural del país influenciando fuertemente la pintura y la literatura, entre otros campos. Fue precisamente en un contexto tal que se planteó también la posibilidad de utilización del quechua y del aimara en la educación de la población indígena.

7. Fue a comienzos de los '40 en una reunión de los estados americanos en Pátzcuaro, México, en los inicios de la conformación del Instituto Indigenista Interamericano, que se reconoció, en el ámbito continental, la necesidad de utilizar los idiomas indígenas para los procesos iniciales de la alfabetización; aunque teniendo siempre en mente la urgente necesidad de asimilar a las poblaciones indígenas al cauce de la cultura y lengua hegemónicas. Entonces, la opción por una educación bilingüe surgió como modalidad compensatoria capaz de nivelar educativamente, en un plazo determinado, a la población indígena con la no indígena, de manera tal que la educación pudiera, a partir de un tercer o cuarto grado, vehicularse exclusivamente en el idioma hegemónico. Bajo esa orientación surgieron disposiciones legales específicas y se dio inicio a la educación bilingüe estatal en países como México y Perú, por ejemplo.

8. Años antes surgía, en los Estados Unidos, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución evangélica, que se convirtió en el aliado más importante de los Estados latinoamericanos en la causa asimilacionista y en cuyo marco se desarrollaron estos incipientes procesos educativos bilingües. Así ocurrió, por ejemplo, en México y Guatemala, desde la segunda mitad de la década del treinta y principios de los años '40, en el Perú y en el Ecuador, desde mediados de la década del cuarenta, y en Bolivia desde 1955. En este último país, el ILV fue convocado en el marco de la Revolución Nacional de 1952 que, entre otros cambios estructurales, buscaba, y de hecho logró, ampliar significativamente la cobertura educativa en sus áreas rurales, con vistas a incorporar al indio a la vida nacional. El ILV, bajo contrato con el gobierno boliviano de entonces, asumió fundamentalmente la responsabilidad de llevar la educación a las regiones amazónicas.

9. Esta primera propuesta educativa bilingüe implantada en América Latina propiciaba el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la vernácula y el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua durante los primeros dos

o tres años de escolaridad para fomentar luego el pasaje a una educación vehiculada exclusivamente en castellano. Tratándose de una época en la que, en la pedagogía bilingüe, primaban casi a exclusividad los principios y criterios lingüísticos, esta propuesta no podía hacerse extensiva a todas las poblaciones que la requiriesen sino únicamente en la medida en que se contasen con descripciones lingüísticas, por muy mínimas que fueren, de los idiomas indígenas en cuestión. Por lo demás, cabe señalar que, en el caso de los países andinos, por ejemplo, a los Estados nacionales y también a los misioneros-lingüistas más les interesó trabajar con poblaciones que habitaban los remotos territorios ubicados en regiones de floresta tropical amazónica; a los primeros porque se trataba de consolidar el territorio nacional y las fronteras, reduciendo e incorporando a población con la que históricamente se había tenido muy poco contacto, y a los segundos en tanto se trataba, en algunos países, de pobladores a los que había que evangelizar, convertir a la nueva fe y "salvar"; los que, a diferencia de los indígenas de tierras altas, muchos no habían sido contactados por los misioneros católicos en los siglos precedentes.

10. Tal situación redundó en que mientras en algunos territorios se implementaban procesos educativos bilingües, con un uso parcial de las vernáculas y de corte transicional en lo lingüístico y asimilacionista en lo cultural; en otras, y por lo general en la mayoría de las regiones, se imponía el aprendizaje y uso directo, y sin mediación alguna, del idioma dominante, a través de lo que ahora se denomina como submersión. Dichos procesos fueron incluso considerados, hasta casi entrar los años '60 de este siglo, como políticas nacionales y definidos, en los países hispano parlantes, como de castellanización. Vale la pena reiterar a este respecto, que, en Hispanoamérica, en la mayoría de los casos, la escuela llegó a las zonas rurales de la mano con el castellano; y este mismo hecho marcó e incide aún en la representación que las poblaciones indígenas tienen respecto de esta institución, de los procesos educativos y de los roles y funciones que sus lenguas y el castellano deben cumplir en ellos. Para muchos todavía sus lenguas no pertenecen a la esfera escolar ni se pueden utilizar en ella. Se piensa que sólo el castellano es lengua para la lectura y la escritura pues aprender a leer y escribir significa todavía para muchos padres y madres de familia, aprender castellano, lengua necesaria no sólo para funcionar más ampliamente sino también para el ejercicio de los propios derechos ciudadanos.

11. Fue sólo en los años '60 y más aún en el curso de los '70 que surgieron programas educativos alternativos institucionales que, despojados del criterio neo-evangelizador y distanciándose de la política oficial de castellanización, comenzaron a experimentar nuevas vías de bilingüización escolar. En el caso peruano, por ejemplo, fue la Universidad Nacional Mayor de San Marcos la primera en iniciar un programa piloto de investigación y experimentación de educación bilingüe con población quechua hablante en el área de Quinua, del departamento de Ayacucho en el marco del Plan de Fomento Lingüístico que dicha casa de estudios impulsara desde 1960. Años más tarde esta misma

universidad, tomando como base el experimento realizado, logró influir en la definición de una Política Nacional de Educación Bilingüe, en el marco de la Reforma Educativa peruana de 1972. Paralelamente, en 1973 en México, se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); la misma que, si bien es parte de la Secretaría de Educación Pública y por ende del sistema educativo nacional, se constituye en una suerte de subsistema educativo sólo para indígenas que asume el discurso bilingüe e incorpora el uso en la educación de los 56 idiomas indígenas, reconocidos oficialmente. En ambos casos, el peruano y el mexicano, la educación bilingüe debía contribuir a la instauración del castellano como lengua común de todo el territorio peruano o mexicano; aunque, y como lo señalaba expresamente la Ley Federal de Educación de México de 1973, sin que la enseñanza del castellano fuera en detrimento de las identidades lingüísticas y culturales de los escolares indígenas. Bajo esta nueva corriente hubo proyectos educativos bilingües de cobertura diversa, y por lo general apoyados por la cooperación internacional, también en Bolivia y Guatemala, por ejemplo, los mismos que, no obstante, se desarrollaron desde una óptica de un bilingüismo substractivo; es decir, de un bilingüismo que priorizaba el castellano, en desmedro de los idiomas indígenas. Entonces, la educación bilingüe era de transición y recurría a las lenguas indígenas sólo durante el tiempo estimado como suficiente (dos o tres años) para que los niños y niñas aprendiesen el castellano o el idioma hegemónico en cuestión, objetivo que, dicho sea de paso, difícilmente o casi nunca se lograba alcanzar.

12. Salvo, en el caso de México, país en el cual los servicios de educación bilingüe estatal se comienzan a ofrecer desde una instancia ad hoc del sector educación –la Dirección General de Educación Indígena-, en el resto de países la educación bilingüe surge en el marco de proyectos y programas experimentales, de cobertura y duración limitada y, a menudo, de carácter compensatorio y gracias al apoyo internacional.

13. Cabe destacar que con la intervención del ILV en diversos territorios indígenas latinoamericanos, desde fines de los años treinta, se comenzó también una ligazón hasta ahora estrecha entre instituciones extranjeras de apoyo y el desarrollo de la EIB en la región. De hecho, la historia de la educación indígena en América Latina está estrechamente ligada a la participación e intervención de agencias diversas en distintos países de la región. Tales intervenciones han comprendido distintos niveles de operación desde el técnico hasta el financiero. De hecho, por ejemplo, experiencias como las del Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala (PRONEBI), la del Proyecto de EIB de la Costa Atlántica de Nicaragua, del Proyecto EBI en el Ecuador o del Proyecto EIB de Bolivia no hubieran podido llevarse a cabo de no haber sido por el apoyo técnico y contribución financiera de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (AID), de la ONG italiana Terra Nuova y la Unión Europea, de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) o del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), respectivamente.

14. Con la emergencia del movimiento indígena en los años ’70, con el avance y evolución de estos mismos proyectos de educación bilingüe de transición y con la mayor reflexión académica y conocimientos científicos sobre el bilingüismo, en general, y sobre la adquisición de segundas lenguas, en particular, surgió un nuevo modelo de educación bilingüe: el de mantenimiento y desarrollo que se distancia de la orientación compensatoria que lo precedió y que apunta hacia una educación de mayor calidad y equidad. Por educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo se entiende un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta manera, la educación comenzó a vehicularse en dos idiomas y fomentaba el aprendizaje y desarrollo de dos idiomas: el materno y uno segundo, bajo el entendido que el desarrollo y el uso escolar extendido de la lengua materna o de la lengua de uso predominante de los educandos contribuye también a un mejor aprendizaje y uso de la segunda lengua. En este marco se inscribieron algunos de los proyectos mencionados anteriormente como los de Bolivia (Proyecto de EIB); Puno, Perú (Proyecto Experimental de Educación Bilingüe – Puno) y, Ecuador (Proyecto EBI) y políticas nacionales de educación bilingüe como la peruana.

15. Esta misma reflexión conllevó casi simultáneamente a otra: la necesidad de transcender el plano meramente lingüístico y de modificar los planes y programas de estudio; vale decir, a partir de esta nueva perspectiva de mantenimiento se ve también la necesidad de ingresar a una modificación substancial del currículo escolar, de manera que éste diera cuenta también de los saberes, conocimientos y valores tradicionales. Con ello se buscaba, de un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje y, de otro, acercar aún más la escuela a la comunidad y a la vida y cotidianeidad de los sujetos a los que pretendía servir. De esta forma, la educación en áreas indígenas se fue convirtiendo en algo más que una educación bilingüe (Trapnell 1984) y fue adquiriendo cada vez mayor calidad, producto tanto de la reflexión curricular y metodológica como de la participación de los padres y madres de familia y de las comunidades indígenas en su conjunto en la gestión e incluso en el quehacer educativos.

16. Desde fines de los ’70, y con más seguridad desde inicios de los ’80, en América Latina se comienza a hablar de una educación bilingüe intercultural o de una EIB. La EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal (cf. Zúñiga, Pozzi-Escot y López 1991). Es también una educación vehiculada en un idioma amerindio y en un idioma de origen europeo que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como en el escrito (cf. Mosonyi y González 1975; Mosonyi y Rengifo 1986; Gigante, Lewin y Varese 1986; Zúñiga, Pozzi-Escot y López 1991).

17. Como se puede apreciar, la educación bilingüe recibe ahora la denominación de intercultural para referirse explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado. A través de la interculturalidad se busca también contribuir a una propuesta que dé respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos que tienen como idioma de uso más frecuente una lengua distinta de la dominante.

18. La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida.

19. La inclusión de esta nueva dimensión coincide además con la reinserción de muchos países de la región en el proceso democrático y con el reconocimiento y aceptación de un movimiento indígena que reclama también sus derechos culturales y lingüísticos. Coincide igualmente con la evolución de las corrientes indigenistas clásicas que, desde las históricas reuniones de Barbados de 1979 y de San José de 1992, y ahora bajo una orientación crítica, se comprometen con el desarrollo indígena, desde una perspectiva de etnodesarrollo y de reacción frente al etnocidio (cf. Varios 1982). Estas reuniones congregaron a los más connotados antropólogos latinoamericanos y en ellas se discutieron aspectos que resultaron determinante en la configuración de la EIB.

20. Todo esto ha dado pie, en un sinnúmero de países, a la dación de dispositivos legales que reconocen derechos lingüísticos y culturales que, en muchos casos como los de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y México, entre otros, llegaron incluso, como se ha señalado ya en este documento, a constituirse en reformas constitucionales. Once constituciones latinoamericanas, y un número mayor de leyes y decretos, reconocen el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia. Tales reformas son motivadas y/o refrendadas por una legislación internacional creciente como la que hemos señalado líneas arriba y, como es de entender, marcan de manera especial los procesos de reforma educativa en curso (cf. Moya 1998).

21. Desde esa nueva óptica, la problemática linguopedagógica se sitúa en un contexto político y cultural más amplio que avizora, ya no la asimilación ni la integración que en el discurso político latinoamericano se constituyeron en verdaderos sinónimos, sino la articulación entre sociedades y pueblos distintos que componen un mismo país desde una perspectiva de reconocimiento y aceptación de la pluralidad cultural y lingüística. Por ello, desde lo lingüístico, se promueve un bilingüismo aditivo y un desarrollo paralelo en la vernácula y en la lengua hegemónica y, desde lo cultural, se postula la interculturalidad como contraparte indisoluble de la dimensión idiomática. A partir de entonces,

la educación bilingüe cambia su orientación transicional por una de mantenimiento y desarrollo de los idiomas indígenas, sin que esto suponga renunciar a la necesidad de un idioma común; a la vez que modifica su comprensión curricular monocultural, para basarse en la necesidad de construir una propuesta educativa y una pedagogía que partiendo de los saberes, conocimientos, valores y visiones del mundo particulares de cada pueblo indígena, tienda puentes y espacios de diálogo entre lo indígena específico y lo criollo envolvente, entre lo subalterno y lo hegemónico, y entre lo local y lo universal.

22. En la actualidad, aun cuando se trate en su mayoría de proyectos con todavía reducida incidencia en las políticas educativas de cobertura nacional, se hace algún tipo educación bilingüe o educación intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural o etnoeducación en 17 países de América Latina: México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Guyana Francesa, Surinam, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Argentina. En algunos países, como México, Colombia, Ecuador, Bolivia, y próximamente en Guatemala, la educación bilingüe comprende a todos los educandos de habla vernácula, y en el Paraguay, en reconocimiento de carácter predominantemente bilingüe de su sociedad, la educación bilingüe tiene alcance nacional en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Por su parte, en México y en Ecuador la EIB constituye un subsistema en cierto modo paralelo al regular dirigido a la población hispano hablante mayoritaria.

23. Cabe también destacar que, en algunos países, han comenzado a gestarse iniciativas de EIB que reconocen que los niños y/o adultos, si bien indígenas, hablan ahora sólo una variedad del castellano, o del portugués o del idioma hegemónico en cuestión, e intentan, por ello, enseñarles también el idioma indígena “perdido” como segunda lengua, con vistas a propiciar la recuperación de esta lengua. Esto ha comenzado a ocurrir en pueblos indígenas cuyas organizaciones voluntariamente han decidido reivindicar la lengua ancestral y propiciar su reaprendizaje con vistas a su reinscripción social. Normalmente, ello se da en contextos en los cuales los mayores, hombres y mujeres, conservan aún la lengua indígena y están dispuestos a apoyar la reinserción de este idioma en la vida escolar y comunal. Particularmente interesantes son en este sentido, por ejemplo, las experiencias llevadas a cabo por los ramas y los garífunas en Nicaragua, los cocama-cocamilla en el Perú, los guaraníes en Bolivia, los aimaras del norte chileno y por grupos mapuches tanto en Chile como en la Argentina.

24. No obstante, escasas son aún las experiencias en las que se enseña una lengua indígena a educandos hispanohablantes de otros sectores sociales. Pese a ello, están en curso algunos ensayos en países como Bolivia y Guatemala. En Bolivia, varios colegios privados de las ciudades de La Paz y Cochabamba ofrecen, con la aceptación de los padres de familia de los alumnos, cursos de aimara o quechua como segunda lengua en la secundaria;

mientras que en Guatemala, en algunas ciudades y pueblos del interior, se ha organizado un programa creativo destinado a sensibilizar a los niños y niñas de los primeros grados de la escuela primaria respecto de la realidad maya, a través de la así denominada Franja de Lengua y Cultura Maya. Este es un espacio escolar en el que los educandos tienen la posibilidad de aprender rudimentos de un idioma maya a través de poemas, canciones y actividades lúdicas diversas, para por vía de ellos, desarrollar apertura y comprensión frente a la población indígena de su país.

25. De lo anteriormente señalado se pueden inferir cambios fundamentales en la comprensión de la EIB. Hasta hace algunos años la educación bilingüe era vista como una propuesta uniforme que buscaba superar y se oponía a la igualmente uniforme modalidad de sumersión en el idioma hegemónico. Fuera ésta una propuesta bilingüe de transición o de mantenimiento y desarrollo, la comprensión de la educación bilingüe como **una** alternativa no hacía sino reflejar -aunque de otro modo y desde otra perspectiva- la voluntad homogeneizante y uniformizadora que ha marcado históricamente a la educación y a los sistemas educativos. Afortunadamente ahora, habida cuenta de la gran diversidad de situaciones sociolingüísticas existentes, cada vez más existe mayor consciencia respecto de la necesidad de imaginar estrategias de educación intercultural diferenciadas que respondan a las características sociolingüísticas específicas de cada región, a las expectativas de su población así como necesidades de aprendizaje de los educandos, sean ellos monolingües de lengua indígena, bilingües incipientes, bilingües avanzados, bilingües equilibrados e incluso monolingües hispano parlantes.

26. Los modelos paradigmáticos (de transición o mantenimiento y desarrollo) no son ahora vistos como propuestas cerradas o camisas de fuerza, sino más bien como orientaciones para la acción que fijan finalidades y metas pero que deben traducirse en estrategias y metodologías específicas y diferenciadas dirigidas a responder a las necesidades de aprendizaje, igualmente específicas, de cada contexto y situación particular en los que se desarrollen los programas de EIB. Como es de esperar, este reconocimiento refleja una evolución importante y contribuye también a que la EIB adquiera cada vez mayor calidad.

27. En el marco de evolución mencionado, gradualmente se va logrando mayor apertura para imaginar momentos de ingreso distintos a una educación bilingüe y ya no se piensa más que sólo es posible hacer educación bilingüe comenzado desde la educación inicial o desde el primer grado de la educación primaria. Se comienza a tomar en cuenta que también es posible y deseable, por ejemplo, comenzar con una educación bilingüe en los últimos grados de la primaria e incluso en la secundaria, una vez que padres y alumnos hayan visto satisfecho su anhelo de apropiarse del castellano, del portugués o del idioma hegemónico en cuestión tanto en el ámbito oral como escrito. En una situación tal, el aprendizaje y uso escolar de la lengua indígena de los educandos se sustentaría sobre los aprendizajes idiomáticos logrados por ellos en y a través

de la segunda lengua. En suma, la flexibilidad cada vez es mayor y tiene como propósito responder tanto a la gran gama de realidades sociolingüísticas existentes cuanto a las expectativas y demandas de los padres y madres de familia.

28. Es igualmente indispensable dejar en claro que la importancia que se asigna a la EIB no supone de forma alguna un desconocimiento de la importancia y de la necesidad de promover el aprendizaje de idiomas extranjeros. Por el contrario, adquirir competencias en un idioma extranjero se considera vital en la hora actual, incluso para los niños y jóvenes indígenas. Dicho eso, es importante recontextualizar el aprendizaje de lenguas, incluidos aquí los idiomas extranjeros, pues antes que buscar oposición entre lenguas indígenas, castellano, portugués u otro idioma hemegemónico e idiomas extranjeros, es más bien necesario encontrar complementariedad entre ellos, en un mundo que requiere de cada vez más de herramientas de comunicación que le permitan al individuo funcionar apropiada y eficientemente en diversas situaciones comunicativas. Ello ha determinado, por ejemplo, que en el programa educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), de Colombia, se esté planificando la introducción de la enseñanza del inglés al lado de la enseñanza del castellano y del nasa yuwe (Graciela Bolaños, comunicación personal).

IV. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Como se ha señalado, aunque en mayor o menor grado, se hace educación bilingüe en la región desde hace más de cinco décadas. En este marco, sobre todo a partir de los años ‘70, la aplicación de estos programas ha ido acompañada de investigaciones y evaluaciones destinadas a establecer su eficacia y validez.[19]

Tales estudios, si bien todavía escasos e insuficientes coinciden con otros similares encontrados en situaciones sociolingüísticas tan distintas como aquellas que caracterizan a determinados contextos estadounidenses, canadienses e incluso nórdicos con educandos de grupos lingüístico-culturales minoritarios.

1. En los estudios llevados a cabo en la región, se ha podido comprobar que:

   a. Los alumnos y alumnas indígenas cuya educación es bilingüe, en comparación con sus pares que sólo reciben educación en castellano, tienen mejor rendimiento escolar en general (Bolivia, Guatemala, Paraguay y Perú), desarrollan mayor capacidad para resolver problemas matemáticos (Perú y Guatemala), logran mejores niveles de comprensión lectora incluso en castellano (México y Perú) y desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en esta lengua (Guatemala y Perú).

   b. Una educación bilingüe contribuye a incrementar el nivel de escolaridad de las niñas (Guatemala y Perú). Se ha observado que la participación de las niñas en la escuela se incrementa y, se da a la vez, mayor atención a aspectos de género en la educación (Ecuador).

   c. La educación bilingüe logra nivelar a niños y niñas en cuanto a su rendimiento en lenguaje y matemática, así como a los niños y niñas de comunidades alejadas con sus pares que viven en lugares caracterizados por el mayor acceso al castellano (Perú).

2. Lo anteriormente señalado trae consigo una dinamización de las relaciones sociocomunicativas en el aula, producto de una mayor y más activa participación de los niños y niñas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Bolivia, Colombia, Paraguay y Perú). Esto, en algunos casos, ha contribuido a que los educandos bilingüe se atrevan incluso a avisar a sus maestros y maestras cuando cometen algún error de ortografía al escribir en la lengua originaria (Paraguay y Perú). Evidencias como éstas dan cuenta de la mayor seguridad respecto de sus aprendizajes que cobran los niños y niñas cuando se los educa en la lengua que mejor conocen y que es idioma de uso preferente por parte de sus padres y, si no, de sus abuelos (cf. Gottret y otros 1995). Todo esto genera también un incremento en la autoestima de los educandos, factor fundamental para su crecimiento y su aprendizaje.

3. De todo lo anterior se deduce que, al contrario de lo que antes se pensaba, el uso de las lenguas indígenas en la escuela y su aprendizaje sistemático no va en desmedro del aprendizaje de la segunda lengua ni tampoco entorpece el avance escolar general de los educandos. Más bien, en concordancia con investigaciones realizadas en diversas partes del mundo (cf. Dutcher 1995), se existe una interdependencia de desarrollo lingüístico que determina que a mayor aprendizaje y mejor uso de la lengua materna, se da un igualmente mayor aprendizaje y mejor uso de la segunda lengua, en tanto éste se sustenta en los aprendizajes y experiencias previas de los educandos (cf. Cummins 1979, 1981, 1986).

4. Pero, además de los aspectos cognoscitivos y afectivos brevemente señalados, también se ha podido comprobar que, en las comunidades en las cuales se desarrollan programas de educación bilingüe:

   a. Es mayor la intervención de los padres y madres de familia en la escuela y en la gestión escolar, sobre todo en lo que atañe al control social sobre los maestros y a una mayor preocupación por el aprendizaje de los hijos e hijas (diversos países). Esta mayor intervención, como lo señalaron los guaraníes de Bolivia, es el resultado directo de la utilización en la escuela de un idioma que los padres y madres de familia comparten y entienden.

   b. Existe una creciente preocupación, por parte de los padres y madres, respecto a una educación de mayor calidad; hecho que deriva en mayores demandas frente a la escuela (Bolivia).

   c. El uso de la lengua indígena contribuye también a una mayor organización social e incluso política de los pueblos concernidos (Ecuador y Bolivia).

5. Resultados como estos orientan el diseño y aplicación de nuevos programas y proyectos de EIB. Todos ellos se basan también en hallazgos con los que la investigación internacional ha contribuido al desarrollo de procesos educativos bilingües y que ha arrojado luces respecto de los procesos de bilingüización y de adquisición de segundas lenguas en contextos escolares (cf. Dutcher 1995, López 1995). Tal es el caso de la constatación de la existencia de un umbral de desarrollo lingüístico que supone un mínimo de 7 u 8 años de escolaridad bilingüe, con refuerzo y uso de la lengua materna o de uso predominante de los educandos, para que la inversión hecha en la bilingüización escolar dé frutos a favor de un manejo eficiente de cada una de las lenguas del educandos (cf. Cummins op cit). También lo es la conclusión ya referida respecto de la relación estrecha existente entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje y uso de una segunda lengua, así como del tiempo que un educando requiere para desarrollar su primera lengua y de la necesidad de prestar atención, en el aprendizaje de la segunda, tanto al desarrollo de competencias relacionadas con el ámbito social cuanto al académico, pues el último difiere fuertemente del primero, por su carácter descontextualizado (cf. el resumen ofrecido en Dutcher 1995 y en López 1995).

6. También debe considerarse que algunos programas nacionales o de cobertura casi universal de la población indígena de un país determinado, aun cuando se adscriban a planteamientos como los postulados por la EIB, como en el caso de Guatemala y México, adolecen todavía de deficiencias en su implementación y/o financiamiento que hacen que sus resultados no logren superar todavía los de la escuela tradicional homogeneizante y en castellano, aun cuando, en algunos casos, mejoren otro tipo de situaciones atinentes al nivel de participación social y de apropiación por parte de las comunidades indígenas, como, por ejemplo, parece ocurrir en el Ecuador. No obstante, cabe reconocer que debe considerarse como un logro que los niños y niñas producto de una educación bilingüe al menos alcancen en cuanto rendimiento a sus pares de las escuelas tradicionales en castellano, pues el tiempo invertido por ellos en el aprendizaje de y en castellano fue menor. Por lo demás, recuérdese también que los niños bilingües lograron desarrollar también competencias lingüísticas y comunicativas en la lengua ancestral, algo que no hicieron quienes fueron educados sólo en el idioma hegemónico.

7. Por lo demás, dados los cambios que experimenta la educación latinoamericana, producto de las reformas en curso que han puesto el acento sobre la calidad antes que respecto de la cobertura, la EIB requiere también revisar sus componentes pedagógicos de manera de capitalizar mejor los resultados positivos producto de la utilización de las lenguas indígenas como vehículos de educación. Es menester ahora ir un paso más allá y, junto con el cambio lingüístico, generar también cambios pedagógico-didácticos que eleven la calidad de los programas. Este fue uno de los resultados principales con los que aportó un estudio de dos años llevado a cabo en Colombia.

   Uno de esos cambios es el relacionado con el tratamiento y manejo de la escuela multigrado y de una nueva organización pedagógica que posibilite el trabajo por niveles distintos dentro de un mismo salón de clases. Esto es necesario debido a que, en muchos casos, en las localidades en las cuales se hace hoy EIB la escuela es ya sea unitaria o tiene el carácter de multigrado y escasas son más bien las instancias en las que en una escuela rural bilingüe se cuente con un maestro o maestra para cada grado. Dado que en la región se cuenta ya con experiencias exitosas en estas materia (como es el caso de la Escuela Nueva de Colombia) es imperativo aprovechar de ellas para generar los cambios que la propuesta actual de EIB requiere para incrementar su calidad y capacidad de respuesta. Adoptar tales medidas requerirá también la revisión de los materiales educativos en uso, así como de los mecanismos de formación inicial y continua de los docentes.

   Si con las limitaciones señaladas, la EIB ofrece ventajas importantes frente a la educación tradicional en castellano, es altamente probable que con las mejoras sugeridas y asegurada la continuidad del uso de la lengua materna o de uso predominante del educando, por lo menos a lo largo de toda la educación

básica, los resultados aquí reseñados se incrementen, en beneficio de los educandos indígenas.

8. De igual forma, y tal como lo resaltan estudios llevados a cabo en diversos lugares de la región, y particularmente en Bolivia, resulta imprescindible volver a prestar atención a los aspectos relativos a la enseñanza y aprendizaje de la lengua hegemónica, como segundo idioma, sea éste el castellano, el portugués o cualquier otro idioma de origen europeo. En algunos lugares de la región, se comienza ahora a experimentar reticencia respecto a la aplicación de programas educativos que hacen uso de los idiomas originarios, debido a los retrasos en la identificación y puesta en vigencia de propuestas metodológicas que aseguren una más rápida y eficiente apropiación de la segunda lengua. Por lo general, los padres y madres de familia indígenas no se oponen a la EIB si ésta, de verdad, propicia el aprendizaje y la utilización de dos idiomas y no de sólo uno.

   Entre los resultados, nos hemos referido a los mejores logros en el aprendizaje de la segunda lengua por parte de los niños y niñas que asisten a programas bilingües. Tales resultados se han obtenido incluso en situaciones en los que todavía es menester mejorar diversas condiciones pedagógicas de los programas y, entre ellas, la propia enseñanza de la segunda lengua. De un lado, es importante reconocer el papel que en dichos resultados juega el desarrollo de la lengua materna o de uso predominante de los educandos, dado el carácter aún deficitario de la enseñanza de la segunda lengua; y, de otro lado, cabe también aceptar la incidencia que en los resultados tiene la autoestima incrementada y la mayor seguridad personal que los educandos atendidos por los programas de EIB desarrollan, producto de la propia utilización de sus lenguas y del reconocimiento que esto supone de sus especificidades socioculturales. No cabe duda alguna -dados los resultados positivos que ya se obtienen- que, un incremento de la calidad de la enseñanza de la segunda lengua traerá consigo un incremento igual o superior en los aprendizajes de los niños y niñas indígenas.

9. Finalmente, y dado que a veces de esgrime el argumento de costos ya sea para cuestionar la aplicación de la EIB o para poner en duda su factibilidad, consideramos necesario incluir aquí información referida a los aspectos financieros desde tres perspectivas diferentes: el costo que supone no hacer EIB en contextos que requieren de ella, la inversión que supone la implementación de programas de EIB y el costo-beneificio de los mismos.

   En cuanto a lo primero, cabe recordar lo señalado en el segundo capítulo en cuanto a los costos derivados, por ejemplo, del mayor nivel de repetición que se da en contextos indígenas, cuando la educación se vehicula únicamente a través del idioma hegemónico y cuando no se presta atención sistemática a las diferencias lingüísticas y culturales de los educandos. Se hizo referencia a que en Bolivia y Guatemala las posibilidades de repetición y de deserción eran mayores entre los indígenas que entre los no indígenas. También se precisó

que, según estimaciones de la UNESCO, Bolivia perdía anualmente 30 millones de dólares producto de la repetición escolar.

En lo relativo a la inversión, es necesario tomar en cuenta un conjunto de aspectos diversos que van desde la investigación hasta la evaluación y que pasan por diversos aspectos de preparación e implementación de la propuesta educativa intercultural bilingüe (cf. Dutcher 1995). Así, será necesario prever recursos para estudios de índole sociolingüística dirigidos a diagnosticas el uso y funcionalidad de las lenguas indígenas en cuestión, al lado de las expectativas, intereses y actitudes de los padres y madres de familia así como de las comunidades en las que desee implementar la EIB. También habrá que tomar decisiones respecto de las estrategias de EIB a implementar, base sobre la cual será también necesario elaborar materiales educativos para cada una de las áreas curriculares, incluidos aquellos destinados a apoyar el aprendizaje de la segunda lengua. De igual forma, será menester capacitar a los maestros y desarrollar sistemas de monitoreo y evaluación que acompañen la puesta en marcha y el desarrollo del programa, actividades cada una de las cuales supone una inversión determinada (Ibíd). No obstante, es menester precisar que el carácter de tal inversión es inicial, pues una vez que el programa está en marcha se está ante costos recurrentes que no difieren de aquéllos implicados en la educación tradicional. Por lo demás cabe recordar, de un lado, que toda innovación, incluidos los programas de reforma educativa, suponen una inversión inicial que haga la transformación posible, y, de otro lado, que uno de los costos más altos de la educación deviene del pago de los sueldos de los docentes, rubro que es menester cubrir ya sea en un programa de EIB o en la educación tradicional monolingüe.

En lo que concierne al costo-beneficio de estos programas, cabe referirse a un estudio realizado en Guatemala, por especialistas del Banco Mundial, en el marco de la posible generalización de las propuestas del PRONEBI (Banco Mundial 1994). El estudio, realizado en 1991 por G. Patrinos y E. Vélez, concluyó que, con la implementación de PRONEBI, se ahorraba dinero producto de la menor repetición escolar y del incremento en los ingreso de los egresados del programa, resultante de más años de escolaridad (cf. Dutcher 1995). Estos dos factores y fundamentalmente el primero llevarían al Estado guatemalteco a un ahorro de más de 32 millones de quetzales anualmente.

Los cálculos anteriores se deducen de resultados medidos en Guatemala que dan cuenta de una disminución de 22% en la tasa de repetición escolar y un incremento de la retención escolar, producto de la aplicación de la EIB. Mientras que la tasa de repetición para los educandos indígenas es de 47% en el sistema tradicional en castellano, ésta se reduce a 25% como resultado del PRONEBI. Por su parte, la tasa de deserción en el nivel primario es de 13% en PRONEBI y de 16% en la educación tradicional.

Estudios como éste realizados en otras partes del mundo, permiten también concluir que el cambio de una educación en un idioma europeo a una

educación bilingüe es sostenible en tanto ésta se autofinancia como producto de los ahorros derivados de una menor repetición y de una mayor retención escolar. De igual forma, la inversión a través de los años disminuye su impacto sobre el programa, una vez que éste cuenta con maestros capacitados y con materiales desarrollados y probados. Por lo demás, cabe recordar que si eso ocurre con una escolaridad limitada que, producto de la todavía limitada oferta en muchas comunidades indígenas de la región en las que la escuela básica, se limita sólo a los primeros tres, cuatro o seis grados y en la que la "impertinencia" del sistema educativo expulsa a los niños y niñas desde bastante temprano, la rentabilidad de la EIB podría ser mayor en la medida en que más educandos completen los grados ofrecidos en sus localidades y sus padres y madres así como los líderes comunitarios exijan el derecho que les asiste a, por lo menos, una educación básica completa de 8 o 9 grados.

También habría que tomar en cuenta que, con más años de una mejor escolaridad, los educandos indígenas estarían en mejores condiciones de competir en el mercado laboral y de contribuir, por ende, al desarrollo económico y social de su país, desde la economía formal y no, como hasta ahora, sólo desde la informal o desde las prácticas económicas étnicas que no son tomadas en cuenta al momento de elaborar y medir los indicadores respectivos. En este mismo sentido, es probable que, en consecuencia con resultados de investigación encontrados, contar con una fuerza femenina con mayor y mejor escolaridad contribuirá a disminuir los alarmantes índices de mortalidad materna e infantil que caracterizan aún a las áreas indígenas de la región. En consecuencia, producto de una educación pertinente, relevante y de mayor calidad y equidad, la calidad de vida en las áreas indígenas mejorará considerablemente.

Otra contribución menos tangible pero que también debería ser contabilizada de alguna forma, se deriva de los efectos que la aplicación de la EIB tiene sobre la consolidación de la democracia y respecto de la búsqueda de la una convivencia armónica entre los diversos sectores socioculturales que componen un país determinado. Reiterando lo señalado en anteriores secciones de este documento, esto se da, de un lado, tanto a través de la participación social en la gestión y el quehacer educativos cuanto producto de la influencia que los proyectos y programas de EIB han demostrado ejercer en la organización social y política de las sociedades indígenas, y, de otro lado, en la influencia que se ejerce en el sistema educativo en su conjunto, así como en los diversos sectores sociales respecto de la mayor visibilidad que cobran los pueblos indígenas, la misma que exige la instauración de un régimen de convivencia sino inicialmente armónica, por lo menos, respetuosa de las diferencias étnico-culturales y lingüística. Más se avanzaría aún en este sentido si los sistemas educativos latinoamericanos y las sociedades a las que atienden fuesen más atrevidos y se animasen a poner en marcha una EIB de doble vía que genere en los miembros de los sectores hegemónicos mayor comprensión, aceptación y respeto hacia los indígenas, producto de la igual mayor comprensión que resulta del aprendizaje del idioma de un pueblo.

V. LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE Y SUS APORTES A LA PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA[20]

De la lectura de los tópicos abordados en este trabajo, se puede colegir que la influencia de la EIB en la pedagogía latinoamericana puede ser vista desde una perspectiva bidimensional. Por un lado, como resultado de la focalización en grupos sociales con lengua y cultura diferentes, mediante una atención pedagógica específicas que supone el desarrollo y aplicación de una serie de nuevos principios y estrategias. Por otro lado, como producto de la elaboración de un nueva visión global para la pedagogía en sociedades multilingües y pluriculturales o en el enriquecimiento de los conceptos generales vigentes en la pedagogía latinoamericana.

Debe quedar claro que, por lo general y salvo excepciones, la EIB se desarrolló dentro del sistema educativo latinoamericano, en búsqueda de respuestas a los desajustes que experimentaba el sistema educativo formal cuando se implementaba en áreas multilingües. En estas regiones esto ocurrió a través de la implementación de la EIB ya sea mediante proyectos piloto o experimentales o a través de programas y acciones de cobertura nacional. Ultimamente, sin embargo, son cada vez más numerosos los proyectos de educación de adultos que también se adhieren a los principios generales que orientan el desarrollo de procesos educativos interculturales y bilingües, como los implementados desde la esfera de la educación institucionalizada.

Dadas las razones hasta ahora consideradas y derivado de las contribuciones que la EIB ha hecho al desarrollo político, social y cultural latinoamericano, es posible afirmar que, junto con la educación popular, la educación intercultural bilingüe constituye una de las más importantes innovaciones de la educación latinoamericana de los últimos tiempos. Ello se debe tanto a su contribución al aumento de la cobertura del sistema como a la búsqueda permanente de mayor calidad y equidad en los servicios educativos. Consideramos que ello es producto de la focalización en un sector específico de la sociedad que, si bien en condición de subalternidad o tal vez en razón de ello, busca apropiarse de la escuela para ponerla al servicio de su desarrollo social y económico. También resulta que estamos ante una innovación que no busca únicamente solucionar algún aspecto específico del funcionamiento del sistema educativo en un territorio específico sino que, más bien, pretende contribuir a una transformación integral del mismo, tanto en lo pedagógico como en lo institucional, desde una nueva visión política y pedagógica que parte de las características reales de los sectores sociales a los que atiene, las interpreta y tematiza para, sobre esa base, formular y operativizar un conjunto de principios y de estrategias para la acción pedagógica tanto el aula como fuera de ella.

Tal vez a ello se deba que en contexto de reformas educativas y de búsqueda de mayor calidad educativa que experimenta la región, las propuestas de reforma de varios países hayan decidido ya sea asumir o incorporar la EIB como parte integral de sus planteamientos (cf. Moya 1998). En este trayecto se reconoce la absorción

y reabsorción de impulsos o innovaciones que pueden ser asumidos por los procesos de reforma, a través de mecanismos de recepción, procesamiento, selección y adecuación a las prioridades nacionales. Ello ha ocurrido en diversos países de la región, como últimamente, por ejemplo, en Bolivia y Guatemala, países en los cuales proyectos focalizados y de carácter experimental han dado paso a políticas nacionales basadas en sus resultados (cf. Muñoz 1993 para el caso boliviano). No obstante, queda aún por establecer en qué medida esta absorción por parte del sistema educativo nacional no trae también riesgos que es menester prever para garantizar que las ventajas y los resultados positivos hasta ahora alcanzados no sólo se mantengan sino que se fructifiquen e impregnen el sistema educativo nacional en su conjunto. Este constituye tal vez uno de los mayores desafíos actuales para las experiencias de EIB hasta ahora desarrolladas, por lo general, en un marco de mayor control de las diversas variables que intervienen en su desarrollo.

Resumiendo parte de la discusión adelantada en este documento, las siguientes se constituyen en las principales contribuciones de la EIB a una nueva pedagogía latinoamericana:

1. La atención a las necesidades de aprendizaje de poblaciones específicas. Desde sus inicios, la EIB debió buscar mecanismos que le permitiesen detectar las necesidades educativas de sectores socioculturales específicos. Esto resultó del propio hecho que no se trataba de articular una propuesta educativa nacional, salvo excepciones, sino más bien de encontrar respuestas a los problemas y necesidades que experimentaba un pueblo específico. Si se quiere se pretendía elaborar una propuesta educativa específica hecha a medida.

   Dado que se trataba de grupos sociales con lengua y cultura diferentes, el análisis de necesidades partía, por un parte, de identificación de las características particulares inherentes a la lengua y cultura en cuestión así como a las similitudes y diferencias existentes entre éstas y las de la sociedad hegemónica respectiva; y, por otra parte, de la detección de las expectativas, intereses y necesidades que las poblaciones en cuestión tenía frente a la educación formal así como también respecto de sus lenguas ancestrales y del uso que de éstas se pudiera hacer en el desarrollo educativo. Vale decir, desde sus inicios, la implantación supuso la investigación de base y es por ello que desde temprano el sector académico participó de su desarrollo e implementación. Es conocido por ello que toda innovación en EIB parte de un diagnóstico sociolingüístico que dé cuenta de las representaciones de la propia población respecto de su lengua y cultura y de la relación que establecen entre éstas y las hegemónicas. También parte con la recopilación y sistematización de los estudios lingüísticos y antropológicos realizados sobre el pueblo en cuestión, a fin de determinar si es necesaria o no la realización de estudios complementarios que enriquezcan la visión sociocultural y pedagógica. Herramientas como las señaladas se convierten luego en insumos para la planificación y la acción pedagógicas.

2. El énfasis en la descentralización o diversificación curricular. En su evolución los proyectos y programas de EIB han atravesado diversos momentos hasta situarse en la actual perspectiva de que no basta con adecuar o adaptar el currículo escolar nacional para implementar una modalidad educativa en una lengua diferente y desde otra cultura, sino que es imperativo propiciar la diversificación curricular sin que ello signifique necesariamente un alejamiento total del currículo nacional pues lo que se persigue es la interculturalidad. Si bien inicialmente, y sobre todo cuando la visión era transicional y focalizada en lo lingüístico, el trabajo curricular iba más bien del lado de la adecuación o de la adaptación, con la evolución en la perspectiva y con la generación y adopción de la propuesta de interculturalidad, desde hace por lo menos una década todo proyecto o programa de educación bilingüe en la región considera la necesidad de diversificación, sobre la base de los estudios diagnósticos mencionados y de la detección de las necesidades y expectativas de los propios concernidos, así como también a través de los propios mecanismos de participación social y comunitaria incorporada en la concepción de este tipo de programas. Este último componente ha sido determinante para un desarrollo curricular descentralizado o diversificado.

3. El bilingüismo y una nueva relación entre la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua. La EIB parte de una concepción del aprendizaje de lenguas basada en una nueva relación de complementariedad entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua (cf. Cummins op cit, Collier 1992). Si bien tal concepción surgió como un postulado de índole práctico dirigido a aminorar las barreras de comunicación en el aula y a posibilitar la educación de educandos que hablaban un idioma distinto al tenido como oficial de la educación, la propia aplicación de los programas de EIB con la puesta en marcha de la enseñanza de y en dos lenguas, ha aportado con evidencias que el aprendizaje de una lengua facilita el aprendizaje de otra y que a mayor desarrollo de la lengua materna, mejor aprendizaje y uso de una segunda lengua. Entre otras razones, esto también se ha debido al hecho que, pese a lo deseado y programado, por lo general y por una razón u otra, el peso que se le ha dado a la lengua materna en los programas de mantenimiento y desarrollo ha sido mayor al esperado.[21] Dicho énfasis, sin embargo, no ha ido en desmedro del aprendizaje de la segunda lengua. Por el contrario, como se ha visto, los resultados son favorables para la EIB, incluso cuando del conocimiento de la segunda lengua se trata. Esto va en línea con los resultados de estudios internacionales que permiten afirmar que el bilingüismo o el plurilingüismo trae ventajas diversas entre las que destacan una mayor flexibilidad cognitiva, creatividad y apertura al cambio, de un lado, y, de otro, un conocimiento y uso mejores y más creativos tanto de la segunda lengua como de la primera.

   En este ámbito y para realmente propiciar el bilingüismo, es de particular importancia dar atención especial al aprendizaje y uso de la segunda lengua en la escuela y en la comunidad, particularmente en contextos en los cuales los

idiomas amerindios son predominantes y la lengua hegemónica tiene funcionalidad limitada. A este respecto cabe una cuestión central relacionada con las formas que toma la enseñanza de una segunda lengua. Si bien éste constituye aún uno de los problemas que es menester revisar, se cuenta con propuestas basadas en la importancia, que para el aprendizaje y adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua, tiene la lengua materna como medio de comunicación y de enseñanza. De cualquier modo, el aprendizaje de la segunda lengua debe iniciarse durante los primeros grados, primero a nivel oral, y paulatinamente también en el plano escrito, luego de un proceso de afianzamiento y de apropiación de la lengua escrita en la lengua materna, o paralelamente a éste, cuando se trata de educandos con bilingüismo incipiente o con bilingüismo pasivo (Jung y López 1988). Es decir, esta enseñanza se basa en una estrategia en la cual los avances de las competencias de los niños y niñas en su lengua materna, o en su idioma de uso predominante, son considerados como insumos y, a la vez, prerequisitos para el aprendizaje de la segunda lengua. Así, el primer idioma se constituye tanto en medio de comunicación como de base en el desarrollo de nuevos conocimientos.

En la enseñanza de ambas lenguas se tiene presente la estrecha relación comparación entre los procesos de adquisición de las mismas. Dado que, el aprendizaje de la nueva lengua, reposa en las competencias idiomáticas desarrolladas por los educandos a través de su lengua materna, así como debido al estatus y valoración social diferentes que ostentan los dos idiomas, no es adecuado organizar la enseñanza de una segunda lengua como si se tratase de la lengua materna de los niños, salvo el caso, claro está, de contexto en los que los niños ya llegan a la escuela en condición de bilingües, en tanto adquirieron dos y no una sola lengua.

De igual forma, resulta conveniente la diferenciación establecida entre el uso de una y otra lengua con fines sociales y el uso de las mismas en contextos académicos y para aprender (Cummins 1984). Esta diferenciación es importante tanto para organizar la enseñanza del segundo idioma como para tomar decisiones respecto a su utilización como vehículo de educación en las otras áreas del currículo escolar (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, arte, etc.). Se trata de reconocer que los requerimientos idiomáticos son distintos, tanto en su naturaleza como en su complejidad, dependiendo del contexto de uso idiomático. Así, no es lo mismo para un indígena brasilero, por ejemplo, utilizar el portugués para realizar compras en el mercado más cercano que cuando debe participar en jornadas de capacitación en las que se utiliza sólo el portugués como medio. Tampoco lo será contar algo que le sucedió el día anterior cuando se encontró con sus amigos que describir cómo se utiliza una herramienta determinada o explicar las causas de un hecho determinado.

Tal distinción resulta fundamental cuando se quiere tomar decisiones respecto hasta cuando utilizar la lengua materna, aunque en verdad no debería haber razón alguna para formularse esta pregunta si lo que de en realidad se trata es

de una educación verdaderamente bilingüe. Según los estudios realizados (Cummins 1984, Collier 1989 y 1992) lograr un nivel aceptable de comunicación con las competencias de tipo social toma de uno o a dos años, mientras que alcanzar un nivel suficiente en las de tipo académico demora de cinco a siete años, en contextos en los cuales los programas bilingües se han desarrollado de manera eficiente, a cargo de profesores especialmente preparados para este fin y cuando existe un entorno lingüístico favorable a ambas lenguas y, por ello, los padres y madres de familia apoyan la bilingüización de sus hijos e hijas. Es probable que, en América Latina y particularmente en contextos rurales, con escasa funcionalidad de la segunda lengua y en situaciones de escuela unitaria o multigrado, este umbral se sitúe en un mínimo de 7 u 8 años de escolaridad bilingüe.

Lo aprendido con la aplicación de la EIB tanto en la región como fuera de ella, respecto del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas debería servir también para mejorar la calidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la región, enseñanza que adolece de deficiencias que, a menudo, desaniman a los estudiantes que asisten a las escuelas públicas respecto de las ventajas de aprender nuevos idiomas. Una mayor relación entre quienes planifican e implementan la enseñanza de una segunda lengua y quienes hacen lo mismo en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras puede contribuir a este fin.

4. La aplicación del concepto de interculturalidad. Otra contribución importante de la EIB a la pedagogía latinoamericana resulta de la acuñación del concepto de interculturalidad. Como se ha señalado en secciones anteriores de este documento, la interculturalidad constituye la esencia del modelo pedagógico de la EIB y, mediante ella, se busca responder a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. La reflexión frente a "lo ajeno“, "lo extraño“, y "lo otro diferente“ se coloca al centro de la reflexión curricular para a partir de ello intentar construir una pedagogía capaz de contribuir a lograr una interrelación más armónica entre lo propio y lo ajeno.

   En el caso latinoamericano, en una primera fase, el concepto de interculturalidad se introduce más como un esfuerzo de los pueblos indígenas por conocer y defender su propia cultura y, relacionado con ello, para dirigirse al "otro“, para conocerlo y entenderlo mejor, a fin de lograr una convivencia positiva dentro de una sociedad dominada por una lengua y cultura que no son las propias (cf. los trabajos en Godenzzi 1996, así como en Zúñiga, Pozzi-Escot y López 1991). No obstante y como ya se ha señalado, el concepto de interculturalidad y su aplicación pedagógica deben trascender el ámbito indígena para impregnar el conjunto de la sociedad (cf. Moya 1998, López 1996b y 1999).

   Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de serlo, la construcción de puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las diferencias,

expresarlas y relacionarlas, lo cual implica aprender a manejar conflictos y a no reprimirlos o desplazarlos. En este sentido, la interculturalidad es un asunto que compromete a todos los sectores de la sociedad. Gradualmente, este planteamiento ha merecido una aceptación cada vez mayor en la realidad latinoamericana (cf. Moya 1998).

Como se ha señalado, 11 países reconocen constitucionalmente el carácter plural de sus sociedades y varios más también consideran la interculturalidad como eje transversal de sus sistemas educativos (cf. Díaz-Couder 1998, Moya 1998). Se comienza a percibir la diversidad cultural como un recurso que potencia a una sociedad y no como un problema que es menester solucionar. La apertura hacia la interculturalidad guarda también estrecha relación con el avance y afianzamiento de la democracia en la región.

5. La orientación hacia la práctica. Muy relacionada con la perspectiva intercultural, es la orientación práctica de la EIB, lo cual se refleja también en diferentes movimientos de la pedagogía moderna. De modo general, se puede afirmar que el ser humano se encuentra en interacción permanente con el mundo, por demás caracterizado por estar en constante movimiento y transformación. Esta interacción constituye una experiencia de aprendizaje que se puede observar en acciones, opiniones, comportamientos, expectativas, emociones y actitudes. Una idea central de un enfoque pedagógico con orientación práctica consiste precisamente en el aprovechamiento de la razón y de la habilidad para reforzar esta experiencia de aprendizaje en el desarrollo de fuerzas creativas en la solución de problemas concretos de la vida cotidiana.

   En este contexto, lo importante del aprendizaje no es haber registrado y acumulado conocimientos, sino haber adquirido la capacidad de ponerlos en práctica, lo más razonablemente y concretamente posible, en el mundo que nos rodea. La pedagogía debe entonces contribuir a que el ser humano sea educado para convertirse en un ser maduro de acciones responsables, razonables, racionales y emocionales dentro de su entorno. Esto implica también la necesidad de un proceso de cambio en las dependencias internas en favor de un proceso marcado por el trato responsable con los demás y en un entorno que es el espacio sociohistóricamente generado para todos. Una de las consecuencias de este enfoque para los maestros y maestras es la de relativizar la importancia asignada al rol docente, hasta casi convertirse en innecesario. Es decir, se trata de lograr que la ayuda que el docente brinda a niños y niñas se transforme en una herramienta para que dichos niños o niñas la puedan manejar autónomamente.

   La EIB parte del reconocimiento que esta disposición intrínseca de aprendizaje debe ser estimulada y desafiada. Es decir, se trata de despertar y mantener el interés de los educandos, su atención y motivación para aprender. Esto significa que ellos y ellas comprendan el significado y la importancia que tiene para sí lo que están aprendiendo. A través de este acto de comprender se

logra un proceso de conciencia y de sensibilización del problema así como de reflexión para resolverlo.

Dentro de este planteamiento la propuesta pedagógica encierra la idea de cómo se debe apoyar al niño o a la niña para que no solamente aprenda algo sino también considera cómo se debe enseñar para que se desarrolle la capacidad de aprender. En esta relación dialéctica de una pedagogía orientada a la práctica se entiende que aprender no consiste en que el alumno o la alumna sencillamente acepte y se acostumbre a lo que se le ha ofrecido mediante una enseñanza sistemática. Aprender es un acto mental a través del cual el niño o la niña comprende y se apropia de la estructura de un conocimiento o de una competencia y la aplica en situaciones concretas.

Un método de enseñanza orientado a la práctica toma en cuenta aspectos surgidos de la controversia que se produce en la relación que se establece entre el ser humano y la realidad en la que vive y los presenta en una forma adecuada a la fase de desarrollo en la cual se encuentra el niño o la niña. Se recurre, por ejemplo, a experiencias concretas, explicaciones, excursiones, conversaciones abiertas, observaciones, descripciones y a la utilización de metodologías y prácticas de la propia tradición cultural. Igualmente vale esta reflexión para las formas sociales de enseñanza: trabajo individual, trabajo en grupo, trabajo de la clase, etc. En la EIB se parte de la idea que la cima de todo proceso de aprendizaje (y de trabajo) es una satisfacción interna debido al hallazgo de la solución, al relampagueo del razonamiento, el descubrimiento de la idea y, en todo caso, de una creación fructífera.

6. La orientación en y hacia el niño. La EIB se orienta en y hacia el niño y la niña. Este es otro principio básico de su concepto pedagógico. Los niños y las niñas son personas y son, ante todo, diferentes. Percibir y admitir esta diferencia significa abrirnos, entenderlos y asumir responsabilidad por ellos, para, a través de ésta, suscitar igualmente en ellos el sentido de responsabilidad. Una perspectiva pedagógica desde y hacia el niño y la niña implica el compromiso y un obligado respeto a las características particulares de su desarrollo y socialización el cual, en el caso preciso de las sociedades indígenas, está definido por un proceso de aprendizaje orientado hacia las exigencias concretas de la vida cotidiana de su comunidad.

   Todavía es un problema de gran importancia para la pedagogía **comprender** cómo la sociedad y el mundo se abren ante el niño y la niña que están creciendo y desarrollándose, así como **entender** cómo este niño o esta niña adquiere experiencia del mundo. En este proceso, los niños y las niñas construyen sus relaciones con la sociedad basadas no solamente en función de los intereses de la sociedad, de los parientes o de los padres de familia; es decir, de los adultos. Esta apertura y la experiencia del mundo refuerzan en los niños y niñas el desarrollo de y el derecho a necesidades e intereses propios.

Así, por ejemplo, en los Andes, la observación e imitación constituyen mecanismos de aprendizaje que permiten al individuo integrarse en su grupo familiar y social de referencia, a través de una estructura de relaciones y del desarrollo del sentimiento de responsabilidad y obligación. Las obligaciones ejercidas desde la más temprana edad, como el pastoreo de los animales, las actividades agrícolas y domésticas así como la asunción e internalización de roles, mediante la imitación en el juego de escenas de la vida cotidiana, son recursos de enseñanza y de aprendizaje. Estas formas de aprendizaje están definidas por las exigencias concretas de la vida en la comunidad, las cuales demandan una estructura flexible de relaciones y posiciones entre diferentes personas. Algunas de ellas asumen una función transitoria similar a la del maestro o maestra y otras a la del alumno o alumna. Su objetivo principal es la reproducción de lo conocido, resultado de un largo proceso de experiencias así como de transmisión de costumbres, tradiciones, saberes y conocimientos.

Procedimientos como éstos se pueden referir fácilmente a toda la situación de la educación rural latinoamericana y también a la educación en los sectores marginales de las grandes ciudades. Ensayos en este sentido se han llevado a cabo en algunas experiencias de educación rural como la de Escuela Multigrado de Bolivia y bien podrían iluminar la práctica de todo contexto rural sea éste monolingüe o plurilingüe.

7. La participación comunitaria. La EIB siempre se ha referido a la importancia de la participación de la comunidad en la organización de un proceso educativo eficaz y en el logro de un aprendizaje exitoso en sus niños y niñas. Los padres y madres de familia deben comprender que la primera enseñanza de la lectura y de la escritura en una lengua prácticamente desconocida para los niños no da resultados muy eficientes. La confrontación prematura y demasiado compleja con la segunda lengua impide el cumplimiento del objetivo principal que consiste en alcanzar competencias de comunicación en esta lengua. Los padres y madres de familia deben entender que sus niños y niñas pueden aprovechar el conocimiento básico de su propia lengua para alcanzar un buen manejo de la segunda lengua en vez de practicar un aprendizaje irreflexivo y únicamente en la segunda lengua. Para ello es menester prever, como ya lo hemos señalado, la realización de campañas y jornadas permanentes de comunicación y concientización sobre la importancia de la lengua materna, como base y sustento de nuevos aprendizajes.

   De otro lado, las comunidades en general deben participar también en el proceso educativo a fin de asegurar la inclusión e integración de sus saberes y conocimientos tradicionales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto implica asegurar la participación concreta de expertos comunitarios en conocimientos tradicionales y tecnologías apropiadas en campos como la artesanía, la botánica, las técnicas agrícolas, la historia oral, la medicina, la música, la astronomía, las prácticas religiosas y el arte, entre otras.

De manera general se puede afirmar que en todo el mundo la participación comunitaria constituye ahora la base de un desarrollo educativo adecuado y adaptado a las necesidades del entorno. En este proceso es clave también el papel del maestro o maestra. Los maestros deben ser promotores del desarrollo de la comunidad y deben mantener una relación estrecha con la comunidad, participar en la vida comunitaria y promover la participación de las comunidades en la vida escolar, compartir sus experiencias, desarrollar iniciativas en el manejo de recursos del lugar en la enseñanza y en el aprendizaje, conectar al máximo los contenidos de las diferentes materias en función de las necesidades de la comunidad y, dentro de este contexto, manejar la lengua de comunicación de la comunidad pero, sobre todo, de los niños y niñas. La disposición del maestro o maestra hacia el aprendizaje se constituye en factor determinante de la calidad, sobre todo en contextos como los indígenas, en los que se trata no sólo de aprender a leer la realidad de una manera diferente y también con los ojos del pueblo en cuestión, sino que además se trata de desaprender los prejuicios que determinaban hasta hace muy poco la lectura que se hacía de la realidad indígena. De esta manera y con una actitud abierta y flexible, los profesores pueden contribuir a que la comunidad perciba la utilidad de la escuela y de los métodos, contenidos y conocimientos para la vida comunitaria y, por tanto, se sienta estimulada a participar en el proceso educativo.

Este estímulo a la participación se puede lograr cuando los padres de familia y la comunidad en general, se sienten afectados y comprometidos en sus derechos. En los sistemas educativos actuales, por lo general, la elaboración del currículo y de los planes de estudios se lleva a cabo fuera de la comunidad y de la región. Esto determina que los intereses y expectativas de niños y niñas, de los padres y madres de familia y de las comunidades no se encuentren reflejados en estos documentos oficiales. Por lo demás, estos currículos se ponen en práctica más o menos sin tomar en cuenta cuestiones prácticas y útiles para el desarrollo local. Un aporte de la EIB es reconocer la necesidad de la participación comunitaria en el proceso educativo en relación con el desarrollo de la comunidad. Uno de sus logros es que los padres de familia expresen su derecho a participar en la configuración de la educación de sus hijos e hijas.

En las reformas educativas latinoamericanas se reconoce ahora la necesidad de la participación comunitaria en el proceso educativo y existen también espacios para un currículo diversificado incluso en el ámbito de la escuela. Sin embargo, estos conceptos aún no se han puesto mucho en práctica. Todavía faltan ideas y experiencias que contribuyan a su realización y, en consecuencia, muchos padres de familia se sienten inhibidos en su derecho de expresar lo que desean para sus hijos e hijas. Uno de los mecanismos que mejores resultados han dado hasta la fecha en los programas de EIB es el de la configuración de consejos educativos conformados por los padres y madres de familia y por autoridades comunales, sobre la base de las formas tradicionales de organización y de conformidad con el sistema ancestral de

rotación de roles. Donde estos consejos existen se logra no sólo involucramiento de los padres sino se ejerce también control social en beneficio de una educación más eficiente y efectiva. Desafortunadamente, a veces son los maestros y maestras quienes no ven con buenos ojos tal participación ante el temor de perder beneficios y prerrogativas de los que hasta la fecha gozaban. Una experiencia interesante en este sentido, de alcance y cobertura nacional, es la que se implementa en Bolivia, en el marco de la Reforma Educativa, a través de los cuatro Consejos de Pueblos Originarios creados por ley, organizados autónomamente y ratificados por el propio presidente boliviano. Los consejos aimara, quechua, guaraní y multiétnico amazónico no sólo están asumiendo el nuevo rol que la ley les reconoce sino que, además, manifiestan abiertamente e incluso pugnan por participar en aspectos todavía no previstos por la legislación. Experiencias igualmente valiosas se vienen llevando a cabo en Colombia, como producto de la necesidad de elaborar los proyectos educativos comunitarios, integrantes de la propuesta de etnoeducación de dicho país (cf. CRIC/ONIC/PROEIB Andes, en prensa).[22]

Pese a la existencia de consejos como éstos, muchos padres y madres de familia, tanto en Bolivia y Colombia como en otros países de la región, aún se inhiben respecto de una educación más apropiada que refleje su propia forma de vida y que se vehicule en la lengua que predominantemente usan, cuando desean para sus hijos e hijas una educación sólo en la lengua hegemónica. Por eso existen paradójicamente reacciones de rechazo frente al uso de las lenguas indígenas en la escuela. Este rechazo es producto de la opresión secular que las poblaciones e individuos indígenas han experimentado y del deseo de apropiación del idioma de mayor difusión para satisfacer necesidades reales experimentadas por ellos. De ahí que, como lo hemos señalado reiteradamente, resulte imperativo trabajar codo a codo con los padres de familia, incluso desde el momento en el cual se planifican y diseñan los programas educativos, de manera tal que ellos comprendan las razones que sustentan la utilización de las lenguas indígenas en la escuela.

La información a los padres y madres de familia, así como a la comunidad en su conjunto, debe ser permanente y atravesar el desarrollo del proceso educativo, socializando los principios, las experiencias y los resultados que se van logrando con la ejecución de todo programa educativo innovador. Trabajar con respecto a los malentendidos que muchos padres y madres de familia, a menudo, tienen con respecto a las transformaciones educativas en general, y a la EIB, en particular, pero, sobre todo, aprender y a escuchar a los "beneficiarios" de nuestra acción pedagógica constituye una de las mejores formas de promover la participación social tanto en la gestión como en el propio quehacer educativo. El origen de los malentendidos, por lo general, reside en la aplicación inadecuada de las propuestas, tal como ocurre con la EIB, cuando, por ejemplo, se posterga innecesariamente la enseñanza del castellano como segunda lengua o cuando se aplican métodos frontales y autoritarios que reposan en la repetición y memorización.

En este capítulo hemos tratado de presentar siete de los aportes con los que la EIB contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación en la región, así como a la construcción de una pedagógica latinoamericana renovada. Como se habrá podido apreciar de siete aspectos íntimamente relacionados entre sí, por ello, aun cuando hemos intentado presentar cada uno de ellos de manera aislada y línea, resulta notorio que se trata de factores que entre todos y en sinergia entre dan sentido y significado a la EIB. En rigor, no podía ser de otra forma pues se trata de aspectos relacionados a su vez con una preocupación central que los subyace a todos: la preocupación por los derechos de los pueblos indígenas y por la necesidad de una lectura distinta de la diversidad latinoamericana, pues tales derechos sólo podrán ejercerse en la medida en que toda la población latinoamericana cambie de mentalidad con respecto a su diversidad étnica, cultural y lingüística y abandone el ideal de uniformización que importó de otras realidades. De ahí que, de una preocupación centrada en contextos específicos y dirigida a poblaciones concretas, la EIB busque ahora también proyectarse hacia la sociedad en su conjunto y pretende impregnar los sistemas educativos globales de los países latinoamericanos. En ese trayecto y orientada hacia el plano de los derechos, la EIB evoluciona de una modalidad compensatoria y dirigida a la solución de "carencias" hacia una educación de calidad, tanto para los propios indígenas cuanto para la sociedad en su conjunto, particularmente y en primera instancia, en aquellas sociedades fuertemente marcadas por la pluriculturalidad y el multilingüismo.

Esto ocurre en un momento en el cual América Latina experimenta un fuerte proceso de transformación educativa que apunta al mejoramiento de la calidad. Este proceso se puede reforzar también a través de la aplicación de nuevas estrategias de EIB en diversas realidades sociales y pedagógicas, así como también con la operativización plena del ideal de interculturalidad presente ahora en la mayoría de legislaciones educativas. De esta manera, la EIB puede contribuir a reformar más todavía el sistema educativo global en función a las características y necesidades de una sociedad culturalmente diferenciada y con referencia a las exigencias de un mundo globalizado que se presenta por excelencia como un espacio intercultural. La influencia de la EIB se puede ubicar dentro de esta relación interactiva y, dentro de ella, puede aportar aún más a la pedagogía latinoamericana.

VI. UNA AGENDA PARA EL FUTURO

Si bien, como se ha visto, la EIB ofrece ventajas para el desarrollo cognoscitivo y afectivo de los educandos a los que hasta ahora se ha dirigido -los indígenas-, se considera que es menester prestar particular atención a un conjunto de aspectos que pueden contribuir a enriquecer y renovar la propuesta así como a dotar de mayor calidad educativa a este tipo de programas.

1. Interculturalidad para todos, pero no sólo en la legislación y en el discurso sino también en el aula. Como se señaló en el capítulo anterior, si bien inicialmente dirigida a educandos miembros de pueblos, culturas y lenguas minorizadas y orientada a contribuir a que éstos recuperen la confianza perdida respecto de sí mismos, de sus pueblos y de sus instituciones culturales y lingüísticas, la EIB gradualmente ha comenzado a transcender la esfera indígena para impregnar con sus ideas, propuestas y utopías el conjunto de la educación latinoamericana en un momento en el cual, tal vez como nunca antes, la humanidad se ve ante la necesidad de aprender a convivir en un mundo de múltiples diferencias en aras de consensos y de proyectos comunes que aseguren la supervivencia de la especie. No obstante es menester reconocer que aún estamos lejos de una realización de todas las implicaciones que acompañan estas propuestas y utopías, particularmente en tanto las políticas ya formuladas y aparentemente aceptadas por todos no logran, en todos los casos, una implementación real que impregne el sentido de la educación latinoamericana. Las propuestas de interculturalidad para todos siguen ancladas aún en el plano discursivo y difícilmente logran influir suficientemente, por ejemplo, en el plano de la operación pedagógica en el ámbito de aula. Es menester con urgencia identificar y diseñar tanto mecanismos que permitan una incorporación efectiva de la interculturalidad tanto en el diseño curricular como su puesta en vigor en el aula, mediante la implementación de actividades y prácticas diversas que impregnen la cotidianeidad de las aulas y que modifiquen las relaciones sociales en ellas así como la manera que, desde ella, se lee la multietnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo latinomaericanos, en particular, así como la diversidad, en general.

2. De proyectos a política de Estado. Aun cuando el avance, tanto conceptual como operativo de la EIB, es importante en la región, los programas de esta índole con muy pocas excepciones han logrado trascender todavía los ámbitos de la experimentalidad y de la lógica de proyectos y programas focalizados, de duración limitada y, a menudo, con financiamiento y apoyo internacional, como es el caso de un gran número de programas ejecutados en el Perú. A ello se debe que la EIB no sea implementada todavía en todas sus potencialidades en muchos países latinoamericanos, aun cuando la legislación así lo prevea. Por lo demás cabe recalcar que la EIB, en tanto forma que toma la educación **pública** en contextos de predominancia indígena deber recibir del Estado los recursos que requiere para su desarrollo.

3. La diversidad creativa impregnando el futuro de las relaciones humanas. En la era de la globalización, no parece ser la uniformización cultural la que nos señala el camino futuro, sino más bien, como lo señala el Informe de la Comisión Mundial de la Cultura y Desarrollo, la diversidad creatividad. En este contexto, no parece haber alternativa alguna a la educación intercultural bilingüe dirigida hacia el mantenimiento de las lenguas y culturas indígenas ni parece tampoco adecuado volver a plantearse la posibilidad de una educación bilingüe de transición. Sin embargo, el modelo mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas sólo podrá alcanzar sus objetivos si se busca respuesta, por lo menos, a las siguientes condicionantes:

- Un mayor respaldo de las propias familias y comunidades indígenas a esta propuesta, al lado de una mayor intervención de las organizaciones indígenas que las representan en el diseño e implementación de las propuestas de EIB. Esto supone, de parte del Estado y de las organizaciones de apoyo, la comunicación y socialización previas de las propuestas y un acompañamiento comunicacional permanente. Implica además una apertura del Estado para con las organizaciones de indígenas y la instauración de modelos y prácticas de cogestión.

- La formación sostenida de recursos humanos en EIB, a diversos niveles, de manera poder contar con un mayor número de maestros, expertos y líderes de calidad, tanto indígenas como no indígenas, que contribuyan al fortalecimiento de la base técnico-organizativa de implementación de esta propuesta. Bajo este rubro si incluye también la formación inicial y continua de maestros y maestras.

- El refuerzo metodológico-didáctico, destinado de un lado, a enriquecer la propuesta con metodologías activas que promuevan el aprendizaje cooperativo así como la atención de escuelas unitarias y de multigrado. En esta tarea será menester también trabajar más con los maestros y maestras de EIB para que reconozcan que tanto los padres y madres de familia como los expertos de las comunidades en las que trabajan pueden también aportar al fortalecimiento del modelo y complementar la tarea del docente, particularmente en aspectos relacionados con los saberes y conocimiento tradicionales.

- El cambio de estrategia en cuanto a la introducción de la enseñanza del idioma hegemónico como segunda lengua, particularmente en aquellas regiones en las que la EIB esté en cuestión por las dudas que respecto de la utilización de las lenguas indígenas en el proceso educativo persistan entre los padres y madres de familia. Desde esta perspectiva y para ganar la confianza de los padres y las madres de familia habría que tomar las decisiones que más se acomoden a cada situación específica sin que ello signifique ni el abandono de los principios fundamentales que rigen en una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo ni tampoco echar por la

borda los avances tanto conceptuales como técnico-metodológicos logrados. No obstante, es urgente atender esta problemática y diseñar también metodologías y materiales adecuados que permitan un eficiente y rápido aprendizaje del idioma hegemónico como segunda lengua, de manera que la educación sea realmente bilingüe.

- El fomento de la interculturalidad como principio que rija para toda la sociedad y no sólo en la educación de los indígenas. Toda la sociedad debe llegar a reconocer la pluriculturalidad y aceptarla activamente en el sentido de una complementariedad de elementos de diferentes culturas y de un enriquecimiento mutuo.

- Un mayor esfuerzo para conseguir los recursos financieros necesarios, no sólo para garantizar el funcionamiento de las escuelas bilingües, sino para permitir nuevas investigaciones lingüísticas, pedagógicas y culturales. En este aspecto, el Estado y las organizaciones indígenas deben comprometer también el involucramiento y participación decidida de las universidades y centros de investigación.

Pese a que estas recomendaciones, por momentos, se asemejan a universales, cabe reiterar que no es posible encontrar soluciones únicas para situaciones tan diversas como las que se derivan de la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos. Por ello, la intención de las mismas, es sólo identificar núcleos críticos comunes que es menester atender, según las particulares condiciones y posibilidades de cada situación específica. También es importante recordar que aún cuando se suscriba la perspectiva de mantenimiento y desarrollo, es necesario analizar detalladamente cada una de las situaciones específicas en las que ese desee aplicar esta perspectiva, para encontrar las estrategias más adecuadas. Como se ha señalado en el capítulo III (punto 27), los modelos de educación bilingüe (de transición y de mantenimiento y desarrollo) nos colocan ante derroteros determinados y nos señalan metas y objetivos; es responsabilidad de cada proyecto específico diseñar y encontrar las estrategias particulares que le permitan alcanzar tales metas y objetivos, desde los puntos de partida que le señalen la situación política específica así como la realidad sociocultural y sociolingüística en las que dicho proyecto tenga que implementarse.

4. Los profesionales de la educación y su responsabilidad frente a la EIB. Aunque en sus inicios no fue un quehacer de pedagogos sino de lingüistas y antropólogos, la EIB requiere más de la participación de profesionales de la educación que contribuyan a hacer de ella una herramienta pedagógica más potente y válida para resolver problemas que atañen a la educación latinoamericana en general. Tal es el caso del énfasis que hoy se pone en todo el continente en la importancia que para el aprendizaje tienen, de un lado, las experiencias y conocimientos previos de los educandos y, de otro, que el aprendizaje sea significativo, situado y cooperativo. En este contexto, la formación y capacitación docente desde una perspectiva intercultural y bilingüe

se convierten en un aspecto neurálgico al cual es menester prestarle mucho más atención que hasta ahora. Esto es más aún más perentorio cuando en la aplicación se ha aprendido que los frutos de la capacitación resultan limitados y limitantes para un mayor avance de la innovación.

5. La necesidad de una educación bilingüe de doble vía. Pese a todos los buenos deseos e intenciones, desafortunadamente, la dimensión bilingüe de la EIB sigue yendo en una sola dirección: de las lenguas indígenas hacia la europea dominante. No se ha logrado todavía trasuntar los linderos que la separan de la sociedad dominante, de modo de ir no sólo hacia el idioma hegemónico sino también en refuerzo de las lenguas indígenas, comprometiendo en este proceso también a niños y jóvenes no indígenas que deseen apropiarse de un idioma ancestral de su país. Para que este cometido sea posible es menester lograr el compromiso de la sociedad en su conjunto y, en especial, de las instituciones del Estado que deberían promover el aprendizaje de idiomas indígenas –por medio de los medios de comunicación masiva, por ejemplo- como mecanismo de acercamiento a los pueblos indígenas y de búsqueda de comprensión y respeto mutuo.

6. La descentralización efectiva de los sistemas educativos. El contexto en la mayoría de países es favorable pues todos los sistemas educativos parecen ir en esa dirección en el marco de la modernización del Estado. En este contexto también cabe recordar que, en algunos países, las organizaciones indígenas vienen negociando modelos de autogobierno, en los procesos en curso de profundización de sus proyectos de autodeterminación y de nuevas relaciones con los Estados. Sin embargo, son pocos todavía los puentes que se tienen entre unos procesos y otros para hacer efectiva la descentralización educativa, aunque también es menester reconocer avances de los cuales se puede aprender como, por ejemplo, los que marcan la relación Estado-pueblos indígenas en materia educativa en Nicaragua, Ecuador, Colombia, Bolivia y Chile. Una descentralización efectiva constituye a la vez una condición para una mejor EIB así como también el espacio desde el cual se puede poner en práctica una diversificación curricular real.

7. El estatuto de oficialidad de las lenguas indígenas y su concreción. El castellano sigue siendo utilizado en espacios sociales institucionales importantes, como en los del comercio, la industria, la comunicación, la administración de justicia, etc., mientras que las lenguas indígenas permanecen aún refugiadas fundamentalmente en lo íntimo y lo cotidiano, y por lo tanto, resultan políticamente menos importantes. Por ello y aunque las lenguas indígenas hayan sido oficializadas, falta aún crear condiciones para que esta oficialidad se haga realidad. En ese esfuerzo deben colaborar de forma conjunta los propios pueblos indígenas y el resto de la sociedad; los primeros exigiendo el cumplimiento de las leyes vigentes y la sociedad en su conjunto apoyando tales reivindicaciones y poniendo lo que esté de su parte para que la oficialización trascienda el nivel de la legislación y del discurso. Las instituciones del Estado, por su parte, deben asumir tareas de diversa índole,

comenzando en muchos casos por la reglamentación del artículo constitucional respectivo o de la ley en cuestión. La oficialización debe ir concatenada con políticas de estandarización y modernización para que los idiomas tengan aplicabilidad global. Pero ante todo, debe de establecer los mecanismos que garanticen su respeto en la práctica. Para ello será necesario que el uso oficial de estas lenguas trascienda la esfera escolar (Cunningham 1990).

Finalmente, frente a la multiplicidad étnica y cultural particularmente en los países andinos, no existe una multiplicidad de los fenómenos políticos y económicos. No se puede llegar al reconocimiento de un pluralismo cultural y sus consecuencias políticas, económicas y sociales sin una previa "descolonización mental" de los dirigentes y los segmentos dominantes de la sociedad.

La civilización moderna, con sus aspectos científico-tecnológicos, exige un alto grado de abstracción, mientras que la racionalidad indígena, por lo general, se basa esencialmente en lo concreto y lo empírico. Para cerrar estas brechas, se requiere de una mayor interacción entre estas dos formas de pensamiento: el pensamiento científico-occidental y las capacidades tecnológicas de la modernidad occidental y la racionalidad indígena con sus conocimientos y capacidades tecnológicas tradicionales. Para movilizar las tecnologías alternativas tradicionales se debe recurrir al potencial de los recursos locales y regionales y esto exige, a su vez, un proceso de aprendizaje y reaprendizaje social, cultural y tecnológico por parte de todos. La educación no puede eximirse de este contexto y debe más bien movilizar el potencial creativo de aplicación y desarrollo de las tecnologías tradicionales y no la simple transferencia y reproducción, y menos aún la simple imitación, de una tecnología importada.

Es por todo ello que se debe insistir en que la escuela del siglo XXI debe considerar las lenguas y culturas amerindias tanto como medios válidos de aprendizajes más ricos y significativos cuanto como recursos que iluminen la construcción de sociedades más democráticas que respondan al contexto actual de globalización. Sólo aprovechando su especificidad y reinscribiendo su heredad como válida en estos tiempos estarán los latinoamericanos también en condiciones de inscribirse en el proceso de globalización con rostro propio y con la participación de todos. Una educación intercultural bilingüe bien puede contribuir a la creación de esa pedagogía de y en la diversidad que América Latina requiere en estos tiempos.

REFERENCIAS

Academia de las Lenguas Mayas
1999 Presentación en el **Seminario Internacional Linguapax sobre el Informe de las Lenguas del Mundo: el Caso de las Lenguas Amerindias**. Cochabamba, 3 – 7 de marzo.

Amadio, Massimo
1995 **La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global**. Documento de trabajo. Ginebra: BIE/UNICEF.

Amadio, Massimo y Luis Enrique López
1993 **Educación bilingüe intercultural en América Latina: guía bibliográfica**. La Paz: CIPCA / UNICEF.

Brice-Heath, Shirley
1973 **La política del lenguaje en México**. México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista.

Claure, Karen
1989 **Las escuelas indigenales: otra forma de resistencia comunitaria**. La Paz: Hisbol.

Cojtí, Demetrio
1992 **Idiomas y culturas de Guatemala**. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Collier, Virginia
1989 "How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language". En **TESOL Quarterly**. 23/3.

1992 "A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement". En **Bilingual Resarch Journal**. Vol. 16: 1&2.

Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)
1991 **Hacia una educación intercultural bilingüe**. La Paz: Jayma.

Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO
1997 **Nuestra diversidad creativa**. Madrid: Fundación Santa María - UNESCO.

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)
En prensa **Aprendiendo entre todos. Memoria del Seminario Taller sobre Educación y Comunidad en los Pueblos Indígenas de los Países Andinos**. Cochabamba – Popayán: PROEIB Andes.

Conde, Ramón
1994 "Lucha por la educación indígena. 1900-1945". En **Data** No. 5. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos. Número monográfico: **Reformas educativas en la historia republicana boliviana**. 97-124. (Sucre, Bolivia)

Cummins, Jim
1979 "Linguistic intedepence and the educational development of bilingual children". En **Review of Educational Research**, No. 49, 222-260.

1981 "**Bilingualism and Minority Children. Language and Literacy Series**. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

1984 "Language prociency, bilingualism and academic achievement". En J. Cummins **Bilingualism and Special Education: Issues and Assessment and Pedagogy**. San Diego, California: College-Hill.

1986 "Empowering minority students: a framework for intervention". En **Harvard Educational Review**, Vol. 56/1. 18-34.

Cunningham, Myrna
1996 **La educación intercultural bilingüe dentro y fuera de las escuelas.** Políticas lingüísticas y legislación sobre lenguas indígenas en América Latina. II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe. Sta. Cruz de la Sierra, Bolivia.

Choque, Roberto y otros
1992 **Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?**. La Paz: Ayuwiri.

D'Emilio, Lucia
1994 "Pobreza de la educación y propuestas indígenas: Lecciones aprendidas". En **Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad**. Zinancatepec, México: El Colegio Mexiquense / UNICEF. 489-530.

Deruyterre, Anne
1997 **Pueblos indígenas y desarrollo sostenible: El papel del Banco Interamericano de Desarrollo**. Washington, DC: BID.

Díaz-Couder, Ernesto
1998 “Diversidad cultural y educación en Iberoamérica”. En **Revista Iberoamericana de Educación**, Nº 17. 11-30.

Dutcher, Nadine
1995 **The Use of First and Second Languages in Education. A Review of International Experience**. Pacific Islands Discussion Paper Series, Number 1. East Asia and Pacific Region, Country Department III. Washington, D.C.Ñ The World Bank.

Enciso Patiño, Patricia, Serrano Ruiz, Javier y Nieto Gómez, Jairo
1996 **Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia** (MEN-GTZ), Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, 5 tomos.

Escobar, Alberto
1978 **Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Escobar, Anna María
1990 **Los bilingües y el castellano en el Perú**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa)
1993 **Reforma Educativa**. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación.

Gigante, Elba, Pedro Lewin y Stefano Varese
1986 Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada. Documento de trabajo. **Taller regional sobre elaboración de curriculum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en lengua materna**. Buenos Aires. UNESCO.

Gleich, Utta von
1989 **Educación Primaria Bilingüe Intercultural.** Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Eschborn.

Godenzzi, Juan Carlos (ed.)
1996 **Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia**. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.

González, María Luisa
1994 "How Many Indigenous People?". En Psacharopoulos, G. & H.A. Patrinos (eds.) **Indigenous People and Poverty in Latin America. An empirical analysis.** World Bank Regional and Sectorial Studies. Washington, D.C.: The World Bank. 21-39.

Gottret, Gustavo y otros
1995 Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Evaluación longitudinal. La Paz: UNICEF. Mimeo.

Hornberger, Nancy
1989 **Haku yachaywasiman. La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno**. Lima-Puno:PEEB-P.

Hornberger, Nancy y Luis Enrique López
1999 "Policy, possibility and paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia". En J. Cenoz y F. Genesee (eds.) **Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multiculturalism in Education**. Clevendon: Multilingual Matters. 206-42.

Jung, Ingrid; Javier Serrano y Christiane Urban (eds.)
1989 **Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación**. Lima-Puno: PEEB-P/UNA-P.

López, Luis Enrique
1988 "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excurso histórico (1900-1970)". En L.E. López (ed.) **Pesquisas en lingüística andina**. Lima, Puno: CONCYTEC / UNA-P /GTZ. 265-332.

1996ª "No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación". En: J.C. Godenzzi (editor) **Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia**. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.

1996b "La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". En H. Muñoz y P. Lewin (eds.) **El significado de la diversidad lingüística y cultural**. México, D.F. UAM-INAH. 279-330.

1998 "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". En **Revista Iberoamericana de Educación**. 17. 51-90. Madrid.

1999 Interculturalidad y educación en América Latina. Ms. Cochabamba.

López, Luis Enrique e Ingrid Jung
1998 **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación**. Madrid: Ediciones Morata, PROEIB Andes.

Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.
1996 **Concepto relativo a la Cooperación para el Desarrollo con Poblaciones Indígenas en América Latina.** Bonn/Alemania

MERCATOR. Butlletí del Centre Mercator: dret i Legislació Lingüistics. 23-24.
1996 **Declaración Universal de Derechos Lingüísticos**. Barcelona: CIEMEN (Centre Internacional Escarré per les Minories Etniques i les Nacions). 25 gener-juny de 1996.

Mosonyi, Esteban y Omar González
1974 "Ensayo de educación intercultural en el zona arhuaca del Río Negro (Venezuela)". En Varios **Lingüística e indigenismo moderno en América Latina**. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 307-314.

------------------------ y Francisco Rengifo
1986 "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural". En N. Rodríguez, E, Masferrer y R, Vargas. **Educación etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural**. Vol. I. 209-230.

Moya, Ruth
1998m "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". En **Revista Iberoamericana de Educación**, Nº 17. 105-187.

Muñoz, Héctor
1996 **De proyecto a política de estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993**. Oaxaca-Cochabamba-La Paz: UPN, PROEIB Andes, UNICEF.

1998 "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas". En **Revista Iberoamericana de Educación**, Nº 17. 31-50.

OPAN-OPERAÇAO ANCHIETA
1989 **A conquista da escrita. Encontros de educaVao indígena**. San Pablo: Iluminuras.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
1996 **Revista Iberoamericana de Educación. Nº 13. Educación Bilingüe Intercultural.** Madrid.

1998 **Revista Iberoamericana de Educación. Nº 17. Educación, Lenguas, Culturas**. Madrid: OEI.

Patrinos, Henry y George Psacharopoulos
1994 **Socioeconomic and Ethnic Determinants of Grade Repetition in Bolivia and Guatemala**. World Bank Working Papers. Washington, D.C.: The World Bank.

Pérez, Elizardo
1963 **Warisata. La escuela ayllu**. La Paz: Editorial Burillo.

Plaza, Pedro
1992 Evaluación del 2do grado 1992. Resultados provisionales. La Paz: UNICEF-MEC. Ms.

Plaza, Pedro y Luis Enrique López
2000 La enseñanza del castellano como segunda lengua en el marco de la Reforma Educativa. Informe de Investigación. Cochabamba: PROEIB Andes-UNICEF. Ms.

Piñacué, Jesús Enrique
1997 "Editorial". En **C'ayuce. Revista de Etnoeducación. Publicación trilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca**- CRIC. Programa de Educación Bilingüe. No. 1, abril de 1997: 12.

Psacharopoulos George y Henry Patrinos
1994 **Reducing poverty in Latin America among indigenous people: An enhanced Role for Education**. World Bank Working Papers. Washington D.C.: The World Bank.

1995 **Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis.** Washington: The World Bank.

Ricardo, Carlos Alberto (ed.)
1996 **Povos indígenas no Brasil 1991-1995**. Sao Paulo: Instituto Socioambiental.

Rockwell, Elsie y otros
1989 **Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas**. Lima y Puno: PEEB-P.

Rodas, Raquel
1989 **Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cahuango. Una experiencia de educación bilingüe en Cayambe**. Quito: Proyecto EBI/ MEC-GTZ.

Romaine, Susanne
1989 **Bilingualism**. Londres: Basil Blackwell.

Sainz. Susana y Luis Enrique López
1999 De alguna forma están picoteando con la L2. Informe de investigación. Cochabamba: PROEIB Andes-UNICEF-MECyD. Ms.

Schroeder, Joachim
1994 **Modelos pedagógicos latinoamericanos. De la yachay wasi inca a Cuernavaca.** La Paz: Ediciones CEBIAE.

Sichra, Inge
1992 Informe final de evaluación. Test de salida primer grado. Area Andina del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB**)**. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura / UNICEF. Ms.

Stewart, Stephen
1983 **The Guatemala Bilingual Education Project: An Evaluation**. Guatemala: USAID. Mimeo.

Trapnell, Lucy
1984 "Mucho más que una educación bilingüe". En **Shupihui** No. 30. 230-246. (Iquitos, Perú)

Trillos, María (comp.)
1997 **Educación endógena frente a educación formal**. Bogotá: Universidad de los Andes - CCELA.

UNICEF/TACRO
1992 **Educación y población indígenas en América Latina.** Ms. Bogotá

Valiente, Teresa y Wolfgang Küper
1998 **Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador 1990-1993. El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.** Pueblos Indígenas y Educación 43-44, Quito.

Varios
1982 **América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio**. Colección FLACSO 25º Aniversario. San José: EUNED.

Zinssen, Judith
1990 **Una nueva alianza: los pueblos indígenas y el sistema de las Naciones Unidas. Estudios y Documentos de educación 62. París:** Ediciones UNESCO.

Zúñiga, Madeleine; Inés Pozzi-Escot y Luis Enrique López (eds.)
1990 **Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos**. Lima: Fomciencias.

NOTAS.-

[1] Este capítulo así como los dos siguientes se basan en el texto de la conferencia "Multilingüismo y educación en América Latina" leída por L.E. López en el Seminario Internacional sobre Políticas Compensatorias en Educación, organizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, realizado en Buenos Aires en noviembre de 1998. Varios párrafos han sido reproducidos literalmente del texto escrito de la mencionada conferencia.

[2] Cita tomada de **CSUTCB 1991, Hacia una educación intercultural bilingüe.**

[3] Cita tomada del editorial de **Cayuce. Programa de Educación Bilingüe, PEB-CRIC,** No 1. J.E. Piñacué es actualmente senador de la república colombiana.

[4] Ilustra esta situación una cita de Luis Cabrera, filólogo mexicano del gabinete ministerial quien, en 1935, precisaba que: "Aquí, el problema consiste en hacer que desaparezcan los idiomas y dialectos indios, y difundir el español como idioma único. El único medio para lograrlo consiste en enseñar el español a los indios y en prohibir el uso de los idiomas indígenas" (citado en Brice Heath, 1970:143).

[5] A las 21 lenguas mayas habladas en dicho país se añade la lengua xinca ,de origen nahuatl (Cojti 1992).

[6]Esta situación, sin embargo, no es exclusiva del contexto amerindio. También en otras partes del mundo existen dificultades para diferenciar entre lengua y dialecto, pues, a menudo, en tal diferenciación interfieren consideraciones de índole política que sobrepasan el criterio técnico de la mutua inteligibilidad. Tales son los casos del noruego y del sueco, variedades que por razones de afirmación nacional se clasifican como lenguas diferentes cuando bien podrían considerarse como dialectos de una sola lengua (cf. Romaine 1989). Véase también Couder 1998.

[7] Excepción hecha, claro está, de la sociedad hegemónica paraguaya la cual, dada la condición del guaraní como lengua de la identidad nacional, salvo algunas excepciones, es bilingüe de guaraní y castellano. Cabe, no obstante resaltar que, incluso en este caso, rige también una condición diglósica en desmedro del guaraní.

[8]No es del caso en este documento ampliar nuestros puntos de vista al respecto. Cabe, no obstante, precisar que el carácter interlectal o "bilingüe" de tales variedades no persiste al cabo de dos o tres generaciones, siendo las últimas asimiladas por el uso estándar. No obstante, cabe destacar que la evolución del castellano peruano se observa cada vez más la aceptación el estándar, particularmente a nivel de la lengua hablada, de algunos pocos rasgos, todavía, de substrato quechua-aimara. Tal es el caso del uso del pluscuamperfecto para denotar sorpresa o conocimiento indirecto, siguiendo los cánones de la sintaxis y semántica quechua-aimaras, como en "Había sido martes" por "Era martes".

[9] Cabe, no obstante, reconocer en diversos lugares algunos esfuerzos destinados al ejercicio de la oficialidad también en la prensa escrita, como en Guatemala, a través del periódico **El regional**, o en Bolivia, por medio de **Jayma**, o en la Costa Atlántica de

Nicaragua a través de los boletines que produce el Gobierno de la Región Autónoma del Atlántico Norte.

[10] Tomamos como referencias estimaciones como las del III-FAO (Jordan 1990) y las del Banco Interamericano de Desarrollo y del Banco Mundial (González 1994). Cabe señalar, al respecto, que tales cálculos, a su vez, parten de los datos de los censos nacionales de población los que, en la mayoría de los casos, incluyen una o dos preguntas relativas a la lengua o lenguas habladas por los entrevistados. Recuérdese también que, a menudo, estos mismos instrumentos recogen información secundaria como la lingüística sólo entre las personas mayores de 5 o 6 años de edad y que, entre los indígenas incide numéricamente de manera importante en la población total de una determinada comunidad. También debe recordarse cómo, por situaciones de mayor o menor prestigio social, a menudo, los censados escoden su filiación lingüística, por lo que las cifras consignadas deben entenderse como tendencias conservadoras y mínimas, más que como fiel reflejo de la realidad. Por lo demás, definir quién es o no indígena constituye motivo de intenso debate y en ello la autoidentificación constituye, a final de cuentas, un criterio fundamental.

[11] Las cifras ofrecidas son estimadas y no siempre se basan en la información que arrojan los censos nacionales de población. Estas últimas son consideradas, por razones como las incluidas en la nota anterior, como cifras mínimas. Así, en el caso de Guatemala, por ejemplo, el Censo reconoce la existencia sólo de un 41% de indígenas pero basta sólo una mirada a través de la mayoría de regiones del país para constatar lo limitado de este dato. Situaciones como éstas han llevado a especialistas e instituciones diversas a realizar otras estimaciones que corrijan la distorsión a la que están sujetos, por su propia naturaleza, los censos de población.

[12] Las estimaciones del Banco Mundial hacen referencia a un 40% de población indígena en estos dos países (cf. González 1994).

[13] Esta afirmación es, sin embargo, contestada, si no refutada, por muchos líderes e intelectuales indígenas quienes arguyen que los parámetros utilizados en la medición de la pobreza ignoran aspectos inherentes tanto a la forma de vida indígena, cuanto a los patrones económicos, sociales y culturales en las que ésta se basa.

[14] De acuerdo con Psacharopoulos y Patrinos 1994, en Guatemala, el 86.6% de indígenas es pobre frente aun 53.9% de los no indígenas; en México esta misma relación se da entre un 80.6% de indígenas frente a un 17.9% de no indígenas; en el Perú se encuentra un 79% de indígenas pobres mientras que entre los no indígenas la pobreza alcanza a un 49.7% y en Bolivia a un 64.3% frente a un 48.1%, respectivamente.

[15] El Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) determinó, con base a las encuestas integradas de hogares, que aún en las zonas urbanas del país en las que se aplicaron tales encuestas, los estudiantes indígenas tenían un 40% de probabilidad de repetición frente a un 23% de los no indígenas (ETARE 1993). Tales estimaciones bien hubiera podido ser aún más dramáticas de haberse contado con información sobre lo que ocurre en el medio rural.

[16] Conde 1994: 89 cita un memorial escrito por el líder Santos Marka T'ula en 1924 que ilustra no sólo la manera en la que los indígenas apelan a sus derechos desde la propia

legalidad, sino además el afán por apropiarse del castellano, como herramienta de defensa individual y colectiva: "Santos Marka T'ula del cantón Sampidro de Curaguara de la Probincia de Pacajis... rispitusaminti pedi se franquie y la Copia del testemonio que la Compaña hucorro anti Ud. In bosca de su halto divr... mis reclamos esta prisintado anti las autoridadis de Alta Gusticia pidiendo la revista di Disnlindi general en tallado asi pedindo la Escoela fiscal normal...".

[17] Para la evolución del concepto de educación bilingüe hasta educación intercultural bilingüe, puede consultarse los trabajos de López (1996b y 1999), Moya (1998) y Muñoz (1998).

[18] Habían transcurrido ya, sin embargo, varios años y en algunos casos décadas de experimentos aislados y focalizados de utilización de las vernáculas como vehículo de educación, producto de la motivación de algunos maestros rurales.

[19] Entre las investigaciones y evaluaciones consideradas aquí están: las de Modiano, en Chiapas, México (1973): los estudios realizados en Guatemala por Stewart (1983), por encargo de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID); los estudios realizados en Puno, Perú, por Hornberger (1988); Jung y un equipo de profesores y estudiantes de la Universidad del Altiplano (1988); y por Rockwell y un equipo de profesionales mexicanos del DIE (1988), por encargo de la GTZ; los desarrollados en Bolivia por encargo del UNICEF por Plaza y Sichra con un equipo de profesores bolivianos (1991, 1992); Muñoz (1993) y un equipo dirigido por Gottret (1995); así como los llevados a cabo también en este país por un equipo de estudiantes de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón, dirigidos por Sainz y López (1998) y por Plaza y López (1999).

[20] Se agradece a Teresa Valiente por su apoyo en la elaboración de una primera versión de este capítulo.

[21] En los últimos años se ha visto que, entre otras razones por la mayor complejidad que implica la enseñanza de una lengua como segunda y debido a la falta de tradición en este campo, en muchos proyectos y programas de EIB, los maestros y maestras han preferido tanto enseñar la lengua indígena y a través de ella, relegando la enseñanza formal del idioma hegemónico con metodología de segunda lengua. Ello de facto ha determinado que en muchos lugares la EIB se convierta en educación monolingüe en un idioma indígena y que el segundo se utilice sólo esporádica y asistemáticamente. Tal situación ha generado, sobre todo, reacciones no favorables de los padres y madres de familia, temerosos de que sus hijos e hijas no logren apropiarse del idioma hegemónico durante su permanencia en la escuela.

[22] El PROEIB Andes coorganizó con el CRIC y la ONIC, en septiembre de 1999, a solicitud del representante de las organizaciones indígenas en su directorio, un seminario para líderes indígenas de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú destinado al intercambio de experiencias sobre participación comunitaria en la educación así como sobre los procesos de negociación gestados en el contexto de la preocupación educativa, entre organizaciones indígenas y ministerios de educación y otras dependencias estatales. Las memorias de tal reunión están en prensa y serán distribuidas próximamente entre líderes y organizaciones indígenas de la subregión andina, así como con ocasión de

---

un segundo encuentro de esta serie que tendría lugar en el Cuzco en el último trimestre del año 2000.